

**TESI DOCTORAL**

Immigració i identitats a l'escola primària.  
Experiències i dinàmiques  
de vinculació i desvinculació escolar al Maresme.

Autora:

**Beatriz Ballestín González**

Directora:

**Dra. Sílvia Carrasco Pons**

**Departament d'Antropologia Social i Cultural**

**Facultat de Filosofia i Lletres**

Universitat Autònoma de Barcelona

2007



Al meu pare, i a la memòria de la meva mare,  
immigrants d'una altra immigració  
que em van transmetre l'orgull d'uns referents  
mestissos i l'amor per altres terres.

A l'Elena,  
amb qui he compartit no només el camí  
d'iniciació a l'antropologia,  
sinó el camí d'iniciació a la vida.

A Raúl, per la seva estima i suport incondicional,  
pel passat que compartim i el futur que ens  
il·lumina el camí plegats.



*Hay quien cree que la infancia es una isla  
pero en realidad es un archipiélago /  
cuando ojos adultos la contemplan  
encuentran arrecifes de candor  
árboles con sus ramas hacia el sol  
tupidos matorrales de inocencia  
y pájaros que pasan siempre  
flotantes como pétalos*

*en las noches lluviosas  
el archipiélago se encoge  
y algunos de sus tímidos islotes  
naufrogan o se salvan  
pero la infancia asume riesgo y riesgo  
como una recompensa  
como un lauro*

*el robinson allí siempre es un niño  
rey de su soledad  
con ayer y sin hoy  
sin hoy y con mañana  
que despertará un día  
entre sábanas de hojas  
convertido en un hombre  
donde la vieja infancia  
será sólo un pretexto  
para escribir un poema*

Mario Benedetti (2006) *Adioses y bienvenidas*. Madrid, Visor.



## Agraïments

Són moltes les persones, a banda de diferents institucions, a qui dec el meu més sincer agraïment per haver-me recolzat, ajudat, animat, i, en, definitiva, possibilitat que aquestes pàgines puguin arribar a port:

En primer lloc, no puc deixar de mencionar la meva família (papa i Elena, Joffre, gràcies per ser sempre al meu costat!), i especialment en Raúl, per la seva paciència i amor constants: ells són els veritables motors que donen sentit al meu treball i en permeten la continuïtat.

A la Dra. Sílvia Carrasco li voldria agrair el seu guiatge i recolzament durant tots aquests anys de formació doctoral, sense els quals aquesta tesi no hagués estat possible. Gràcies pels seus ànims, sempre optimistes i estimulants, i pel seu compromís amb el projecte de recerca des de les seves beceroles.

Igualment, el meu agraïment als companys i companyes del Grup de Recerca EMIGRA del Departament d'Antropologia Social i Cultural de la UAB, especialment a Marta Bertran, Jordi Pàmies, Ábel Berémenyi, Maribel Ponferrada, Chago Prado i Cris Molins, per tot el que hem compartit i el que he après en els diferents projectes que hem tirat endavant junts.

Gràcies a l'Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU) de Barcelona, a través de la seva directora, Dra. Carme Gómez-Granell, pel suport i les oportunitats formatives i laborals brindades. El meu reconeixement també a la tasca realitzada per les companyes i companys investigadors del CIIMU a la seu de Mundet, que en més d'una ocasió m'han fornit d'ànims encoratjadors: Clara Roca, Neus Buerba, Araceli Muñoz, Rita Villà, Lúdia Arroyo, Judit Pruna i Isaac Ravetllat.

Sense sortir del CIIMU, a la Dra. Cristina Brullet (Departament de Sociologia, UAB) li he d'expressar la meva gratitud per la lectura atenta i els comentaris realitzats a la tesina prèvia al treball de tesi, així com pel seu suport i les seves paraules d'ànim en el tram final de l'escriptura.

A la Fundació Jaume Bofill, i a la Fathia Benhammou, mercès per oferir-me espais de formació i enriquiment professional així com de disseminació de la pròpia recerca.

Durant la realització del treball de camp ha resultat clau comptar amb la confiança i la implicació dels professionals de l'ensenyament amb qui vaig contactar a les escoles: el meu més sincer reconeixement al professorat del CEIP *Icària* i del CEIP *Muntanyà* per haver-me permès aproximar-me al seu admirable ofici amb mirada crítica però alhora de profund respecte. En aquest sentit, val a afegir que en l'escrit de la tesi no s'ha pretès realitzar cap judici de valor

personal sobre les i els mestres que (anònimament) apareixen reflectides en l'estudi, els quals en la gran majoria de casos realitzaven la seva feina amb un compromís i disposició encomiables.

Gràcies també a totes les persones (membres d'associacions de veïns, professionals dels serveis educatius externs, veïns a títol individual, etc.) que em van dedicar el seu temps desinteressadament en les diferents entrevistes realitzades a Mataró i Caldes d'Estrac.

El Centre d'Acollida per Africans de Mataró s'ha convertit durant tots aquests anys en un lloc càlid i familiar on construir ponts entre famílies i col·lectius de diversos orígens: jo tinc la sort de formar part del seu voluntariat i aprofito aquestes línies per agrair la tasca i els esforços esmerçats per les educadores dels diferents projectes endegats sota els auspicis de Càritas, i especialment de l'espai de reforç per a infants i adolescents: gràcies per acollir-me i fer-me'n sentir part.

*Last but not least*, infinites gràcies a tots els nens i nenes -i sobre tot als 56 que integren el relat etnogràfic a les escoles- que han format part de la meua vida professional i personal en el transcurs de la recerca: com a protagonistes dels fragments de vida escolar que he rescatat i analitzat, els he de d'agrair profundament que m'hagin permès aproximar-me als seus rics i complexos móns.

Aquest treball difícilment s'hagués materialitzat si no hagués estat pel suport econòmic del Ministerio de Educación y Ciencia, a qui agraeixo la Beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU) que em va ser concedida pel període 2002-2005.

Com a part de la Beca FPU mencionada, l'any 2005 vaig gaudir d'una estada de dos mesos al Department of Educational Studies del Goldsmiths College a Londres. Allà la Dra. Eve Gregory i la Dra. Charmian Kenner em van oferir participar en la vida acadèmica i investigadora del Department, i em van facilitar l'accés al fons bibliogràfic universitari així com de l'Institute of Education: moltes gràcies de tot cor per la seva càlida acollida en els freds mesos de la tardor londinenca.

Per últim, agrair a la xarxa d'universitats Institut Joan Lluís Vives per haver-me atorgat el Premi de Comunicació Científica 2006 (modalitat Ciències Socials), així com a la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales del Ministerio de Cultura la concessió del Tercer Premio de Investigación Cultural Marqués de Lozoya 2006 amb la Tesina *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar en un barri de Mataró*.



# ÍNDEX DE CONTINGUTS

<b>INTRODUCCIÓ.....</b>	<b>1</b>
Un estudi etnogràfic sobre construcció d'identitats a l'escola primària en contextos d'immigració: objectius.....	3
Etnografia i móns infantils.....	5
Infants fills i filles de la immigració a Catalunya.....	6
Per què el Maresme? Justificació de l'àmbit empíric de la recerca.....	10
Estructura de la tesi.....	17

## **PRIMERA PART:**

### **LA CONSTRUCCIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI:**

#### **PLANTEJAMENTS TEÒRICS, ANTECEDENTS, I METODOLOGIA**

<b>1. IDENTITATS I EXPERIÈNCIES ESCOLARS EN CONTEXTOS D'IMMIGRACIÓ: MARC TEÒRIC I PRECEDENTS.....</b>	<b>23</b>
1.1. Identitats i dinàmiques identitàries: explicitació de l'ús.....	23
1.2. Sobre escola i minories: models teòrics de partida.....	28
1.3. Experiències escolars i identitats en contextos d'immigració. Selecció d'aportacions des de la recerca internacional.....	32
1.3.1. El concepte de <i>vinculació escolar</i> .....	36
1.3.2. La influència de les pràctiques i estils d'ensenyament / aprenentatge.....	38
1.3.3. La influència dels imaginaris i les expectatives docents sobre l'alumnat fill de famílies immigrades.....	45
1.3.4. El paper del clima de centre i les dinàmiques relacionals.....	50
- Les dinàmiques relacionals escola – famílies.....	51
- Les dinàmiques relacionals alumnat – professorat.....	55
- Les dinàmiques relacionals infantils entre iguals.....	60
1.3.5. La interdependència de les dinàmiques urbanes i escolars.....	69
1.4. Models i dinàmiques de vinculació/desvinculació escolar: identitats en construcció.....	73
1.5. Una revisió dels precedents a nivell local (Catalunya).....	80
1.6. En síntesi: Hipòtesis que guien la recerca etnogràfica i esquema analític.....	89

Model d'anàlisi.....	91
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>92</b>
2.1. L'observació participant a primària: un <i>joc de nens</i> ? Dificultats i oportunitats d'accés als móns infantils.....	92
2.2. Disseny tècnic.....	98
2.2.1. Unitats d'anàlisi.....	98
2.2.2. Unitats d'observació.....	99
2.2.3. Subjectes d'estudi i mostra.....	100
2.2.4. Tècniques de recollida d'informació.....	101

**SEGONA PART:**  
**L'ETNOGRAFIA A MATARÓ**

<b>3. EL PRIMER CONTEXT DE LA RECERCA: MATARÓ I ROCAFONDA....</b>	<b>109</b>
3.1. La ciutat de Mataró: breu perfil històric i demogràfic.....	109
3.2. Rocafonda: característiques i història d'un barri nascut de la immigració.....	116
3.2.1. Breu història del barri i característiques urbanístiques.....	116
3.2.2. La població.....	118
3.2.3. Característiques socioeconòmiques.....	122
3.2.4. Associacionisme i equipaments.....	124
3.2.5. Les accions polítiques al barri.....	126
3.2.6. Relacions socials i imatges del territori: entre l'estigma de <i>Rocamora</i> i l'orgull de <i>barri obrer multicultural</i> .....	128
<b>4. L'ESCOLA ICÀRIA.....</b>	<b>140</b>
4.1. Context: el mercat educatiu a Mataró i l'oferta escolar al barri.....	140
4.2. 25 anys d'escola pública: història i perfil institucional del CEIP Icària.....	143
4.3. Característiques sociofamiliars de la població escolaritzada.....	146
4.4. El professorat: perfils, imatges i valoracions sobre el centre.....	151
4.5. Clima de centre.....	154
4.5.1. Aspectes materials.....	154
4.5.2. Participació i clima relacional: discursos i pràctiques.....	157
4.6. Els serveis i recursos adreçats a l'alumnat d'origen immigrant estranger.....	160

## **5. EL DISCURS I LES PRÀCTIQUES DEL PROFESSORAT.....164**

### **5.1. El discurs (imatges i expectatives) del professorat sobre les famílies i l'alumnat.....164**

5.1.1. Imatges i expectatives del professorat envers les famílies immigrants: *No t'entenen però et creuen*.....164

5.1.2. Imatges i expectatives del professorat envers els alumnes d'origen immigrant: *Ja són d'aquí, però...* .....172

### **5.2. Les pràctiques: activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge identificats.....181**

5.2.1. Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge a l'aula ordinària.....181

5.2.1.1. Educació infantil. Descoberta d'un món a mida (de l'escola).....181

5.2.1.2. Cicle Inicial. Entre la inclusió i la incipient segregació dels aprenentatges.....183

5.2.1.3. Cicle Mitjà i Cicle Superior. Les tecnologies disciplinars en joc.....186

5.2.2. Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge a les aules de reforç.....187

5.2.2.1. Educació Infantil. Qui són els *Ni-nis*?.....187

5.2.2.2. Cicle Inicial / Cicle Mitjà. L'altra cara del *tracking*.....188

5.2.2.3. Cicle Superior. Un reforç dominat per les baixes expectatives i la distància.....190

5.2.3. Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge fora de les aules. *Si tu vas al cel en patinet "en àrab"* .....191

## **6. LES EXPERIÈNCIES I DINÀMIQUES DE VINCULACIÓ / DESVINCULACIÓ DELS ALUMNES D'ORIGEN IMMIGRANT ALS APRENENTATGES I A L'ENTORN ESCOLAR.....195**

### **6.1. El repertori d'experiències i dinàmiques de vinculació/desvinculació: descripció de casos.....195**

#### **A) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar**

A.1) Educació Infantil: Mario, Wafa i Hamida.....196

A.2) Cicle Inicial.....198

A.3) Cicle Mitjà: Karim i Yassin.....198

A.4) Cicle Superior: Assma i Zacarias.....200

#### **B) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i desvinculació a l'entorn escolar**

B.1) Educació Infantil: Nohaila, Awa i Adil.....204

B.2) Cicle Inicial: Moussami i Salah.....207

B.3) Cicle Mitjà.....	211
B.4) Cicle Superior: Salua.....	211
C) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i vinculació a l'entorn escolar	
C.1) Educació Infantil: Mamoudou.....	213
C.2) Cicle Inicial: Rachid i Mahir.....	215
C.3) Cicle Mitjà: Mohamed i Sarah.....	217
C.4) Cicle Superior: Hakim.....	222
D) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar	
D.1) Educació Infantil: Amin, Farah i Tawfiq.....	224
D.2) Cicle Inicial: Ismael, Fili i Souhir.....	227
D.3) Cicle Mitjà: Hassan.....	233
D.4) Cicle Superior.....	234
6.2 Les dinàmiques de relació dels alumnes d'origen immigrant a l'escola.....	235
6.2.1. Les relacions amb el professorat.....	235
6.2.2. Les relacions amb l'alumnat autòcton.....	244
<b>7. DISCURS, PRÀCTIQUES, EXPERIÈNCIES I DINÀMIQUES AL CENTRE D'ACOLLIDA PER AFRICANS: ELEMENTS DE CONTRAST.....</b>	<b>257</b>
7.1. Trajectòria històrica del Centre d'Acollida. Activitats i serveis.....	257
7.2. L'espai de reforç escolar.....	263
7.2.1. Alumnat, educadors, voluntaris, funcionament i marc del reforç.....	263
7.2.2. Experiències d'aprenentatge i dinàmiques de relació dels infants d'origen senegambià i marroquí.....	269
7.3. Elements de contrast: convergències i divergències amb l'entorn escolar formal.....	286

### **TERCERA PART:**

#### **L'ETNOGRAFIA A CALDES D'ESTRAC**

<b>8. EL SEGON CONTEXT DE LA RECERCA: CALDES D'ESTRAC.....</b>	<b>293</b>
8.1. Breu perfil històric d'una vila d'estiu pionera.....	293
8.2. La població.....	295
8.3. Característiques socioeconòmiques, vida associativa i equipaments.....	301
8.4. Relacions socials i imatges del territori.....	304

<b>9. L'ESCOLA MUNTANYÀ.....</b>	<b>309</b>
9.1. Context: mercat educatiu i oferta escolar a Caldes d'Estrac.....	309
9.2. Una escola de poble a la costa del Maresme: història i perfil institucional del CEIP Muntanyà.....	310
9.3. Característiques sociofamiliars de la població escolaritzada.....	314
9.4. El professorat: perfils, imatges i valoracions sobre el centre.....	319
9.5. Clima de centre.....	322
9.5.1. Aspectes materials.....	322
9.5.2. Participació i clima relacional: discursos i pràctiques.....	325
9.6. Els serveis i recursos adreçats a l'alumnat d'origen immigrant estranger.....	330
<b>10. EL DISCURS I LES PRÀCTIQUES DEL PROFESSORAT.....</b>	<b>336</b>
10.1. El discurs (imatges i expectatives) del professorat sobre les famílies i l'alumnat.....	336
10.1.1. Imatges i expectatives del professorat envers les famílies immigrants. Sobre prioritats, desigualtats i distàncies culturals .....	336
10.1.2. Imatges i expectatives del professorat envers els alumnes d'origen immigrant. “ <i>La cultura pot molt...</i> ” .....	344
10.2. Les pràctiques: activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge identificats.....	354
10.2.1. Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge a l'aula ordinària.....	355
10.2.1.1. Educació infantil. “Protagonistes de la setmana”.....	355
10.2.1.2. Cicle Inicial. Polarització d'estils d'ensenyament.....	358
10.2.1.3. Cicle Mitjà i Cicle Superior. Segregació i in/visibilitats.....	361
10.2.2. Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge a les aules de reforç.....	363
10.2.2.1. Cicle Inicial: flexibilitat i atenció personalitzada.....	364
10.2.2.2. Cicle Mitjà i Cicle Superior: entre la segregació i les oportunitats d'aprenentatge.....	367
10.2.3. Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge fora de les aules: espais de participació, espais d'exclusió.....	368
10.3. Aproximació a la construcció docent de l'èxit i el fracàs escolar de l'alumnat d'origen immigrant a través de l'avaluació al CEIP Muntanyà.....	372
10.3.1. Resultats globals per Cicles i assignatures.....	373
A) Cicle Inicial.....	373
B) Cicle Mitjà.....	374
C) Cicle Superior.....	375
10.3.2. Detall de les notes d'avaluació.....	376

A) <i>Llengua: comunicació, lectura, comprensió / expressiu a P-5 i Cicle Inicial</i> .....	376
B) <i>Coneixement del Medi (Social i Cultural) a Cicle Inicial i Cicle Mitjà</i> .....	381
C) <i>Aspectes personals i evolutius a E. Infantil, Cicle Inicial i Cicle Mitjà</i> .....	384

## **11. LES EXPERIÈNCIES I DINÀMIQUES DE VINCULACIÓ / DESVINCULACIÓ DELS ALUMNES D'ORIGEN IMMIGRANT ALS APRENTATGES I A L'ENTORN ESCOLAR.....393**

### 11.1. El repertori d'experiències i dinàmiques de vinculació / desvinculació : descripció de casos.....393

A) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar	
A.1) Educació Infantil: William, Dora i Àlvaro.....	393
A.2) Cicle Inicial: Mark, Yaron i Yanina.....	397
A.3) Cicle Mitjà: Eladio i Mounir.....	400
A.4) Cicle Superior: Berit i Dayana.....	404
B) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i desvinculació a l'entorn escolar	
B.1) Educació Infantil: Naomi, Rafiq i Melània.....	408
B.2) Cicle Inicial: Salma i Iman.....	412
B.3) Cicle Mitjà: Omar i Tawfiq.....	417
B.4) Cicle Superior: Jacqueline, Làmia i Yafiah.....	421
C) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i vinculació a l'entorn escolar	
C.1) Educació Infantil: Imad i Nazim.....	427
C.2) Cicle Inicial: Yadyris i Maria Luisa.....	430
C.3) Cicle Mitjà: Fadila.....	433
C.4) Cicle Superior: Fouad.....	436
D) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar	
D.1) Educació Infantil: Abdel.....	438
D.2) Cicle Inicial: Selima i Mustafà.....	440
D.3) Cicle Mitjà: Khadija.....	445
D.4) Cicle Superior.....	447
11.2. Les dinàmiques de relació dels alumnes d'origen immigrant a l'escola.....	447
11.2.1. Les relacions amb el professorat.....	447
11.2.2. Les relacions amb l'alumnat autòcton.....	454

**QUARTA PART:**  
**RECAPITULACIÓ**

<b>IDENTITATS, EXPERIÈNCIES, I DINÀMIQUES ESCOLARS DELS INFANTS D'ORIGEN IMMIGRANT AL MARESME.....</b>	<b>467</b>
Implicacions des de la comparació etnogràfica: cap a una síntesi.....	467
Escenaris locals: dels territoris a les escoles.....	468
Les construccions de les desigualtats i les diferències als centres amb immigració.....	476
Les geografies infantils a les escoles de primària amb immigració.....	497
Experiències i dinàmiques de vinculació/desvinculació escolar a la llum de la comparació etnogràfica.....	508
El contrapunt de l'etnografia en un entorn escolar no formal: bones (i fràgils) pràctiques de vinculació.....	520
<b>EPÍLEG.....</b>	<b>523</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>530</b>

(En CD adjunt d'accés restringit als membres del Tribunal)

**ANNEX I. MOSTRA FOTOGRÀFICA I DE MATERIALS DE MATARÓ**

**ANNEX II. MOSTRA FOTOGRÀFICA I DE MATERIALS DE CALDES**

## ÍNDIX DE TAULES I FIGURES

### TAULES

TAULA 1. POBLACIÓ DE 0 A 14 ANYS PER GRUPS D'EDAT I PER NACIONALITAT. CATALUNYA. 2005.

TAULA 2. ALUMNAT AL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA SEGONS NIVELL EDUCATIU: INFANTIL, PRIMÀRIA I ESO. CATALUNYA. CURS 2005-2006.

TAULA 3. POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA. PES SOBRE EL TOTAL. MARESME. 2000-2006.

TAULA 4. POBLACIÓ SEGONS ÀREA DE NACIONALITAT. MARESME. 2000-2006.

TAULA 5. POBLACIÓ SEGONS PAÏSOS DE NACIONALITAT. MARESME. 2002

TAULA 6. ALUMNAT SEGONS NACIONALITAT. COMARCA DEL MARESME. CURS 2005-2006.

TAULA 7. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER SEGONS NACIONALITAT. COMARCA DEL MARESME. CURS 2005-2006.

TAULA 8. CREIXEMENT DE LA POBLACIÓ DE MATARÓ. 1900-2003.

TAULA 9. POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS. FREQUÈNCIES ABSOLUTES I RELATIVES. MATARÓ. 1 DE GENER DE 2003.

TAULA 10. POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS. FREQUÈNCIES ABSOLUTES I RELATIVES. MATARÓ. 1 DE GENER DE 2006.

TAULA 11. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ AMB NACIONALITAT ESTRANGERA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS I BARRIS. MATARÓ. 1 DE GENER DE 2006.

TAULA 12. POBLACIÓ ESTRANGERA PER NACIONALITATS. MATARÓ. 1 DE GENER DE 2005.

TAULA 13. ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓ PER GRUPS D'EDAT. MATARÓ. 1 DE GENER 2003.

TAULA 14. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS I TRAMS D'EDAT. 1 DE GENER 2003.

TAULA 15. ALUMNAT ESCOLARITZAT A PRIMÀRIA. MATARÓ. 2000.

TAULA 16. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE MATARÓ PER BARRIS. 1 DE GENER 2006.

TAULA 17. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE MATARÓ PER BARRIS. 1991-2001.

TAULA 18. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE NACIONALITAT NO ESPANYOLA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS. FREQUÈNCIES ABSOLUTES I RELATIVES. ROCAFONDA. 1 DE GENER DE 2003.

TAULA 19. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE NACIONALITAT NO ESPANYOLA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS. FREQUÈNCIES RELATIVES. ROCAFONDA. 1 DE GENER DE 2006.

TAULA 20. POBLACIÓ INFANTIL I JUVENIL PER SEXE I GRUPS D'EDAT. PES SOBRE EL TOTAL. ROCAFONDA I MATARÓ. 2003.

TAULA 21. POBLACIÓ 0-17 DE NACIONALITAT ESTRANGERA PER GRUPS D'EDAT I BARRIS. MATARÓ. GENER 2005.

TAULA 22. ALUMNAT ESCOLARITZAT A PRIMÀRIA. ROCAFONDA. ANY 2000.

TAULA 23. ACTIVITAT ECONÒMICA PER CADA 1.000 HABITANTS. MATARÓ. MARÇ 2001.

TAULA 24. TAXES D'OCUPACIÓ, D'ATUR I D'ACTIVITAT. MATARÓ I ROCAFONDA. 1996.

TAULA 25. OCUPATS PER SITUACIÓ PROFESSIONAL. POBLACIÓ DE 16 I MÉS ANYS. MATARÓ I ROCAFONDA. 1996.



TAULA 26. NIVELL INSTRUCCIÓ. POBLACIÓ MAJOR DE 20 ANYS. ROCAFONDA I PALAU-ESCORNADOR. 1996.

TAULA 27. ALUMNES ESCOLARITZATS A MATARÓ SEGONS TITULARITAT DELS CENTRES. CURS 2002-2003.

TAULA 28. ALUMNES ESCOLARITZATS ALS 3 CEIPS DEL BARRI DE ROCAFONDA. CURS 2000-2001.

TAULA 29. MOSTRA (UNIVERS) D'ALUMNES D'ORIGEN ESTRANGER PER ORÍGENS I SEXE AL CEIP ICÀRIA.

TAULA 30. PES DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER AL CEIP ICÀRIA SOBRE EL TOTAL DEL MATEIX CURS PER NIVELL. 2000-2001.

TAULA 31. ALUMNES D'ORIGEN ESTRANGER AL CEIP ICÀRIA PER PAÍS D'ORIGEN I NIVELL. CURS 2000-2001.

TAULA 32. POBLACIÓ DE CALDES D'ESTRAC 1998-2005. CREIXEMENT ANUAL.

TAULA 33. CREIXEMENT DE LA POBLACIÓ DE CALDES D'ESTRAC. MITJANA ANUAL DE LES TAXES PEL PERÍODE 1996-2001.

TAULA 34. POBLACIÓ SEGONS SEXE I NACIONALITAT. PERCENTATGES NACIONALITATS ESTRANGERES. CALDES D'ESTRAC. 1 DESEMBRE 2002.

TAULA 35. RÀNQUING DE NACIONALITATS ESTRANGERES. PERCENTATGES SOBRE TOTAL D'ESTRANGERS. CALDES D'ESTRAC. 1 DESEMBRE 2002.

TAULA 36. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ PER NACIONALITAT. CALDES D'ESTRAC. 2000-2005.

TAULA 37. POBLACIÓ INFANTIL I JUVENIL PER SEXE I GRUPS D'EDAT. PES SOBRE EL TOTAL. CALDES D'ESTRAC. 2005.

TAULA 38. ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓ PER GRUPS D'EDAT. POBLACIÓ TOTAL I POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA. CALDES D'ESTRAC. 1 DESEMBRE 2002.

TAULA 39. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ PER ÀMBITS GEOGRÀFICS I TRAMS D'EDAT. CALDES D'ESTRAC. 2005.

TAULA 40. ALUMNAT ESCOLARITZAT AL CEIP MUNTANYÀ EL CURS 2005-2006 SEGONS NIVELL EDUCATIU.

TAULA 41. PES ALUMNAT ORIGEN ESTRANGER AL CEIP MUNTANYÀ SOBRE EL TOTAL DEL MATEIX CURS. 2000-2001.

TAULA 42. ALUMNES D'ORIGEN IMMIGRANT ESTRANGER AL CEIP MUNTANYÀ PER PAÏSOS D'ORIGEN. CURS 2000-2001.

## FIGURES

FIGURA 1. ALUMNAT ESTRANGER. COMARCA DEL MARESME. CURSOS 2000-2001 A 2005-2006.

FIGURA 2. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ETAPES EDUCATIVES SEGONS ÀREA D'ORIGEN. PERCENTATGES. COMARCA DEL MARESME. CURS 2005-2006.

FIGURA 3. PIRÀMIDE POBLACIONAL DE LA POBLACIÓ TOTAL I LA POBLACIÓ EXTRACOMUNITÀRIA. MATARÓ. 31 DE DESEMBRE DEL 2002.

FIGURA 4. MAPA ESCOLAR DE L'ENSENYAMENT A MATARÓ, 2004.

## **INTRODUCCIÓN**

*Estos minúsculos hijos de los hombres han aparecido a veces en mis crónicas.  
Y de niños he hablado como quien los conoce bien, porque también uno ha pasado por eso.  
Y ahora pregunto: ¿qué son los niños? Diez mil pedagogos se disponen a responderme.  
Dejo de lado, de antemano, sus respuestas, unas porque ya las conozco,  
otras porque las adivino, y vuelvo a preguntar: ¿qué son los niños?  
¿Qué seres extraños son esos que vuelven hacia nosotros sus rostros lozanos,  
que nos turban a veces con una mirada súbitamente profunda y sabia,  
que son irónicos y gentiles, débiles e implacables, y siempre tan ajenos?*

Saramago J. (1985) "La nieve negra". A *De este mundo y del otro*. Barcelona, Ronsel, 176-178.



## INTRODUCCIÓ

### **Un estudi etnogràfic sobre construcció d'identitats a l'escola primària en contextos d'immigració: objectius**

El *leit-motiv* del projecte general que ha guiat aquest treball de tesi consisteix a desentrellar les construccions identitàries i els mecanismes de (re)producció social (de canvi i de resistència), que actuen en els nous escenaris escolars configurats per la presència dels infants d'origen immigrant estranger a l'escola primària

Es pretén operativitzar aquest objectiu general mitjançant un estudi etnogràfic de casos per a la construcció d'uns *tipus ideals* (en sentit weberian<sup>1</sup>) d'experiències i trajectòries acadèmiques que reflecteixin l'heterogeni i complex repertori de situacions, processos i expectatives que marquen el pas d'aquest alumnat pel sistema escolar, en funció de les interseccions entre les tres variables estructurals que articulen els processos de (re)producció social -l'estatus socioeconòmic, l'origen ètnico-cultural, el gènere- i les variables internes a les institucions escolars de la Primària, tot detenint-nos en les diferents etapes (o Cicles) que conformen l'escolarització pre-obligatòria (3-6 anys) i obligatòria (6-12).

El concepte de *vinculació escolar*, que, com es veurà, va més enllà de l' *èxit acadèmic*, es postula com un factor clau en la (re)construcció de les identitats en l'entorn escolar, ja que actua eficaçment de pont entre els processos objectius i les vivències subjectives dels infants, a través de dos indicadors claus de les experiències escolars, és a dir, els estils d'ensenyament / aprenentatge i les dinàmiques relacionals.

Dins l'objectiu general acabat de presentar, el treball realitzat ha tingut uns objectius teòrics específics com a fase operacionalitzadora per començar a avançar:

- Analitzar fins a quin punt i com les experiències escolars de vinculació / desvinculació dels infants moldegen les seves construccions identitàries.

---

<sup>1</sup> Segons Max Weber: "El tipus ideal és un marc conceptual: no és la realitat històrica, i encara menys la realitat 'autèntica'. De cap de les maneres no es pot fer servir com a esquema per a ordenar una realitat suposadament exemplar. No és sinó un concepte-límit, ideal, amb el qual hom mesura la realitat per tal de clarificar el contingut empíric d'alguns dels seus elements més importants, i per tal de comparar l'un i l'altra. Aquests conceptes són unes formacions dins les quals construïm unes relacions, amb el recurs a la categoria de possibilitat objectiva, que la nostra imaginació formada i orientada d'acord amb la realitat considera adequades" (Weber, M.: *Essais sur la théorie de la science*, 1965:185; citat per R. Aron, 1994: 274).

- Analitzar fins a quin punt i com els imaginaris del professorat sobre l'alumnat i les seves famílies, les pràctiques i estils d'aprenentatge escolars, i les dinàmiques relacionals establertes pels infants d'origen immigrant amb el professorat i l'alumnat autòcton, incideixen en les seves experiències de vinculació/desvinculació escolar, i a través d'elles, en el sentit que atribueixen als seus referents identitaris.
- Comparar la influència de totes les variables anteriors en dos territoris i dues escoles públiques diferenciades, amb la finalitat d'escatir el grau d'autonomia del marc escolar com una arena generadora de dinàmiques de producció/reproducció social.
- Contrastar amb l'àmbit escolar les pràctiques docents, i les dinàmiques de relació, en un entorn formatiu al marge del sistema educatiu formal –en aquest cas un Centre d'acollida per immigrants de Càritas situat a un dels territoris-, i la seva influència en les dinàmiques identitàries dels infants d'origen immigrant.

Com a objectius empírics vicaris generats a partir dels anteriors, s'han distingit tres de fonamentals:

- L'anàlisi dels perfils, l'imaginari (sobre l'alumnat i les famílies) i les pràctiques, plasmades en activitats i estils d'ensenyament/aprenentatge, dels propis docents com a col·lectiu que, tot i ser heterogeni en tant professionals amb unes determinades posicions en el sistema educatiu, en tant membres d'una societat desigual, i en tant subjectes culturals amb bagatges, ideologies, motivacions i personalitats concretes (S. Carrasco i P. Soto, 2001), representen la cultura majoritària tal i com es presenta a si mateixa en una relació cara a cara, fent emergir les dificultats, els conflictes i negociacions interculturals que afecten les experiències escolars i les dinàmiques identitàries dels infants.
- La caracterització del perfil històric institucional i de l'autoimatge de les escoles escollides, així com del clima de centre que en demarca més objectivament els escenaris relacionals, tant en els aspectes materials (espais, decoració, accessibilitat, rètols...) com de participació i canals de comunicació entre el professorat i les famílies.
- La caracterització, a nivell socioeconòmic i de relacions comunitàries, dels territoris que contextualitzen els centres escolars i les vides dels infants d'origen immigrant estranger i les seves famílies.

## Etnografia i móns infantils

*Como recopilar diccionarios o ajustar lentes trabajosamente, la etnografía es, o debería ser, una disciplina capacitadora. Y a lo que capacita, cuando lo hace, es a un contacto fructífero con una subjetividad variante. Sitúa, no sin dificultad, a particulares “nosotros” entre particulares “ellos” y a los “ellos”, entre “nosotros”, donde todos ya estaban. La tarea de la etnografía es ciertamente el proveernos, como las artes y la historia, de relatos y escenarios para refocalizar nuestra atención; pero no de relatos y escenarios que nos ofrezcan una versión autocomplaciente y aceptable para nosotros mismos al representar a los demás reunidos en mundos que nosotros no queremos ni podemos alcanzar, sino relatos y escenarios que, al representarnos, permitan vernos, tanto a nosotros mismos como a cualquier otro, arrojados en medio de un mundo lleno de indelebles extrañezas de las que no podemos librarnos.*

(Clifford Geertz, 1996:87-88).

Aquest fragment de Clifford Geertz a *Los usos de la diversidad* transmet de forma eloqüent l'esperit i la intencionalitat amb la qual han estat escrites les següents pàgines, fruit d'un treball que parteix de l'antropologia i l'etnografia com a eines que ens ensenyen a pensar i viure en els termes d'aquells que no són com nosaltres, establint allò que els és particular, però també constatant la seva naturalesa de versions contrastades d'una mateixa condició humana compartida.

En el cas del projecte de recerca que m'ocupa, els “altres” objecte d'estudi ho són des d'una doble condició: com a infants, és a dir, persones socialment definides per la vulnerabilitat i la immaduresa –física, psicològica, social-; i com a fills d'immigrants estrangers vinguts de cultures llunyanes identificades amb els països pobres de la perifèria econòmica, justament aquelles que han donat lloc en antropologia a la construcció de l' “altre” per antonomàsia, ara veí nostre.

Atorgar als infants condició d'*alteritat* ha requerit un exercici de ruptura epistemològica (Bourdieu) amb la perspectiva adult-cèntrica, dominant no solament a la vida quotidiana sinó a les ciències socials, des de la qual s'acostuma a donar per descomptat que els nens i nenes són “versions inacabades, incompletes, projectades cap al futur” dels adults (*adults-in-the-making*), efímers i fràgils apèndixs subjectes a un procés de socialització que camina en un únic sentit: els “adults” són els qui socialitzen els “infants”, i en el cas de la meua recerca, el professorat qui socialitza l'alumnat. En definitiva, com ho expressa Barrie Thorne (1993:3) “the more powerful socialize, and the less powerful get socialized”. La noció de poder, en realitat, és central per comprendre les relacions entre adults i infants a qualsevol societat del planeta.

Però els infants de cap manera són actors passius, sense agència, ans el contrari, es constitueixen en subcultures semi-autònomes, de manera que construeixen i mantenen pràctiques socials, xarxes de relacions, i sistemes de significat que són distintius dels seus propis espais físics i socials, ni que sigui a un espai imposat pels adults com ho és l'escola. Més encara, els infants no només són agents

socials actius i creatius que produeixen la seves pròpies i úniques cultures, sinó que simultàniament contribueixen a la producció i reproducció de les societats adultes. Així ho han subratllat nombroses autores i autors de la sociologia i l'antropologia especialitzada en temes relacionats amb la infància durant les darreres dècades: B. Thorne (1993), G. Alan Fine i K. L. Sandstrom (1988), W. A. Corsaro (1997), P. Connolly (1998), o L. A. Hirschfeld (2002), amb precedents destacats com el treball dels Whiting *Children of six cultures* (1975), o del matrimoni Opie, que ja el 1959, al clàssic *The lore and language of Schoolchildren* van defensar l'existència d'una "children's unselfconscious culture" reproduïda sense la intervenció dels adults.

Amb d'altres paraules, la categoria "infant" és social i històricament construïda<sup>2</sup>, i com a tal hauria de ser tractada a les ciències socials. Parafraçant a Suransky (1982; citat per Caputo a Amit –Talai i Wulff, 1995):

*Understanding the child from the perspective of his world is to hold the view that, despite biological and developmental determinants, the growing child is an intentional actor constructing a life project with consciousness, that becoming in the world involves a dynamic self-representation, that the child too, is a historical being, a maker of history, a meaning-maker involved in the praxis upon the world.*

Aquestes premisses epistemològiques i teòriques han estat imprescindibles per tirar endavant el projecte de recerca i acostar-me a les vivències dels infants objecte d'estudi.

## **Infants fills i filles de la immigració a Catalunya**

Precisament en el cas dels infants fills d'immigrants estrangers, aquesta rèmora adult-cèntrica que hem portat a col·lació esdevé paradigmàtica i els situa al mig d'una enorme distorsió sobre la realitat de la seva experiència: projectem en ells la imatge dels seus pares com a immigrants quan "no tenen estatus d'estrangers ni experiència de migrants si no és per mitjà dels adults amb qui viuen o dels qui en són dependents", amb paraules de Sílvia Carrasco (2002:15-16), qui també afegeix:

*No són "petits estrangers" ni "immigrants en petit", sinó fills i filles d'immigrants estrangers que tenen a casa nostra la seva existència natural, amb característiques específiques com a grup que no comparteixen amb els adults que en són responsables ni, en determinats aspectes, amb els seus companys i companyes d'origen autòcton o majoritari" (S.Carrasco et al., 2002:15).*

Efectivament, tot i que no podem obviar de cap manera que aquests nens i nenes s'estan socialitzant en famílies amb patrons diferents dels *nostres*, condicionats pels propis bagatges culturals que han portat els pares del seu lloc d'origen, cada nen i cada nena té una manera pròpia de gestionar la diversitat de patrons amb els quals conviuen aquí, i que provenen simultàniament de la societat

---

<sup>2</sup> La referència clàssica en l'abordatge de la construcció històrica de la categoria "infant" és Ph. Ariès i la seva obra *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.

d'origen i de la societat d'acollida. Els infants no poden mantenir-se al marge dels processos d'aculturació i d'adaptació que formen part dels projectes dels seus pares<sup>3</sup>, però les seves vivències són específiques i inevitablement pluriculturals, tot portant-los de vegades a la reivindicació activa i conscient d'una identitat pròpia, diferent, que afecta fins i tot el nom que per ells va triar la seva família, com ho reflecteix de manera eloqüent la següent escena presenciada al reforç escolar del Centre d'Acollida per Africans de Mataró, un dels escenaris de la recerca:

La Bintou (*alumna de pares gambians arribada de bebè, 13 anys*) elaborava una felicitació per l'aniversari de l'Aysa (*companya del mateix origen*), i escrivia, tot adornant la tarja amb sanefes i dibuixos de cors i tirabuixons:

*AYSA = CHUSA FELIZ CUMPLEAÑOS*

En demanar-li si és que hi havia dues noies que celebraven l'aniversari, ella va contestar negativament, afegint que escrivia els dos noms perquè a l'Aysa li agradava que l'anomenessin Chusa, el nom d'altres nenes de l'institut.

En ocasions, però, aquestes ruptures identitàries esdevenen una resposta adaptativa a situacions dramàtiques de rebuig i exclusió per part dels companys autòctons, tot evidenciant la força de les relacions de poder *majoria-minoria*, com es desprèn d'un altre fragment també extret de les observacions al Centre d'Acollida:

Durant una de les classes, el Kalilu (*alumne nascut aquí de pares gambians, 8 anys*) va aprofitar que l'estava amonestant per molestar el company de taula per recordar-me que el seu nom no era Kalilu, sinó Eric. Li vaig preguntar per què volia canviar-se'l, i ell va assegurar que tots els seus companys a l'escola li deien així. En aquell moment va intervenir la Mamou (*companya del mateix origen*), que, avisant el Kalilu ("No te enfades, eh, Kalilu"), em va aclarir el misteri: els companys de classe se'n burlaven anomenant-lo "Calipo" o fent el soroll d'una ambulància: "ka-li-luuu!", i ell havia acabat tan fart que s'havia canviat el nom. També em va explicar que a en Fili (*un altre nen de pares gambians*) li deien "Filipinos" o "filipollas". El Kalilu va romandre callat i assentint a tot el que deia la Mamou, sense afegir res més.

Un darrer exemple, en aquest cas paradigmàtic del poder de les imatges negatives que la població autòctona vehicula sobre els països d'origen d'aquests infants, i que ells mateixos arriben a interioritzar en la seva vida quotidiana en destí, es concentra en la següent escena enregistrada el

---

<sup>3</sup> Així, per exemple, un alumne de segon de primària d'origen gambià em demanava insistentment si vivia amb el meu promès o "no el veuràs fins les vacances?", partint de la "normalitat" que per ell suposava el fet que molts homes del seu grup d'origen es prometessin amb noies a qui no veuriem (o coneixerien) fins que hi tornessin a Gàmbia de vacances.



juny de 2002, reveladora dels desencontres entre els esforços dels pares per no perdre les arrels i les vivències d'uns infants que necessàriament en tenen una visió mediatitzada i sovint contradictòria:

A les festes del barri de Mataró que protagonitza part d'aquest treball, Rocafonda, em vaig trobar a la Fatou (*alumna del Centre d'Acollida de pares gambians, nascuda aquí, 10 anys*), que va venir corrents a buscar-me per anunciar-me, nerviosa i excitada, que aviat marxaria tot l'estiu de vacances amb els seus pares "a Àfrica". Hi va anar de molt petita una vegada, però ja no se'n recordava. Quan li vaig dir que jo havia estat a Gàmbia i em semblava una terra molt bonica em va mirar amb un ulls com unes taronges i, per la meua absoluta sorpresa, va exclamar: "Ufff! ¿Y no te dio asco?". Després va reconèixer que li feia una mica de por marxar perquè pensava que allà trobaria molta brutícia i malalties....

Aquests són només un parell d'exemples que testimonien l'intens procés de canvi individual que experimenten els fills i les filles de les famílies arribades de la immigració, els quals construeixen les seves identitats en un context, Catalunya, espai-destí en la nova frontera internacional entre el món ric i el món pobre, caracteritzat no solament per les seves profundes transformacions culturals, on els projectes educatius de les famílies immigrants s'entrecreuen amb els projectes i pràctiques educatives formals de les societats receptores, sinó també per un sistema de relacions desiguals en termes de classe, gènere i origen ètnic-cultural (Grup Elima, 2001).

L'any 2001, quan es va realitzar el treball de camp de l'estudi que teniu a les mans, la població estrangera resident a Catalunya era de 280.167 persones, que representaven el 4,4% del total poblacional, de les quals 35.228 eren menors de 16 anys, segons l'*Anuari de la immigració a Catalunya* (2002: 129 i 134), font que també ens informa que les àrees de procedència majoritària d'aquests infants l'any 2001 eren, per ordre freqüencial, Magrib, Resta d'Àfrica i Unió Europea, aquesta última superada actualment (2003) pels infants procedents d'Amèrica del Sud.

A mitjans de la dècada (2005) la població de nacionalitat estrangera resident a Catalunya és de 603.636 persones, el 8,9% de la població catalana, dels quals 124.885 són menors de 15 anys, segons dades del Instituto Nacional de Estadística. Com es pot apreciar a la Taula 1, el percentatge de població de nacionalitat estrangera de 0 a 14 anys sobre el total de la mateixa franja d'edat és superior al pes enregistrat per a la població total: un 12,6%.

**TAULA 1. POBLACIÓ DE 0 A 14 ANYS PER GRUPS D'EDAT I PER NACIONALITAT. CATALUNYA. 2005.**

	Resto UE	Resto de Europa	Àfrica	América del Norte y Central	América del Sur	Asia y Oceanía	Total nacionalidad extranjera	Total Catalunya	% extranjeros por edad
De 0 a 4	4.210	3.776	19.841	1.622	11.987	4.116	45.552	358.860	12,7
De 5 a 9	4.135	3.679	13.614	1.798	15.325	2.751	41.302	316.242	13,1
De 10 a 14	3.623	3.558	10.807	2.319	14.786	2.938	38.031	312.914	12,2
<b>Total 0-14</b>	<b>11.968</b>	<b>11.013</b>	<b>44.262</b>	<b>5.739</b>	<b>42.098</b>	<b>9.805</b>	<b>124.885</b>	<b>988.016</b>	<b>12,6</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'INE.

Es tracta d'un percentatge pràcticament equivalent al pes de l'alumnat estranger a l'etapa de Primària durant el curs 2005-2006, que aplega un total de 47.020 alumnes de nacionalitat estrangera, mentre que a l'etapa d'Infantil (la font de les dades no especifica si només s'inclou el primer cicle, o també el segon) es comptabilitzen 22.297 alumnes (8,1% del total d'alumnat a l'etapa), d'acord amb les xifres del Departament d'Educació de la Generalitat, recollides a la següent taula. Tot plegat ens porta a concloure que el contingent de menors és cada vegada més visible<sup>4</sup>, i amb un pes creixent entre la població infantil catalana.

**TAULA 2. ALUMNAT AL SISTEMA EDUCATIU DE CATALUNYA SEGONS NIVELL EDUCATIU: INFANTIL, PRIMÀRIA I ESO. CATALUNYA. CURS 2005-2006.**

	2005-2006		
	Total	Nacionalitat estrangera	% nacionalitat estrangera
Infantil	276.743	22.297	8,1
Primària	376.585	47.020	12,5
ESO	260.966	31.160	11,9
<b>Total</b>	<b>914.294</b>	<b>100.477</b>	<b>11,0</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

En qualsevol cas, infants i joves d'origen immigrant comparteixen diversos espais de relació en els quals es desenvolupen processos d'ensenyament i aprenentatge que els posen en contacte amb pràctiques, normes, valors i altres continguts socioculturals que rars vegades suposen una articulació cognitiva senzilla i una experiència emocional suportable, o que puguin realment compartir (Elima, op. cit.).

Donat que tots ells i elles han de passar per un procés d'escolarització obligatòria en destí, del qual l'etapa més dilatada correspon a l'Educació Infantil i Primària, les dinàmiques que vinculen la

<sup>4</sup>Naturalment, les dades demogràfiques no inclouen els infants nascuts en destí de nacionalitat espanyola però de pares nascuts a l'estranger. Cal tenir en compte, a més, que la població immigrant, i amb ella els seus infants, no es distribueix equitativament pel país sinó que es concentra en determinats enclaus (grans ciutats amb tradició industrial de la província de Barcelona, localitats de la província de Girona on el sector agrari continua tenint un pes important...) on hi ha més oportunitats d'inserció laboral, i on poden comptar amb el suport de la xarxa familiar i comunitària ja establerta.

construcció d'identitats dels infants i les seves experiències escolars en contextos d'immigració emergeixen com un tema privilegiat de recerca. I més tenint en compte que, sense menystenir tots els aspectes vinculats al currículum i a les possibilitats de rendiment acadèmic, a l'escola es configura la inserció social dels infants d'origen immigrant estranger en les interaccions amb el professorat, amb els companys de classe, o en les relacions entre les seves famílies i el professorat i professionals externs de l'atenció socioeducativa.

Efectivament, ens podríem preguntar:

Quina influència exerceixen les experiències escolars sobre les construccions identitàries d'aquests infants?

Més concretament, fins a quin punt els centres educatius, a través dels estils d'ensenyament i aprenentatge, les representacions docents i les dinàmiques relacionals desplegades a un entorn escolar concret, modelen les identitats, a través de les trajectòries i experiències escolars, dels nens i nenes d'origen immigrant?

Per donar resposta o reformular els anteriors interrogants, no tenim una altra opció que comprendre i documentar etnogràficament els processos de construcció i recreació de les identitats d'aquests infants, i les estratègies al respecte que desenvolupen en la seva vida escolar quotidiana, no solsament dins el context de l'aula, sinó també en altres contextos i moments més informals, quan les dimensions subjectives y emocionals de les experiències infantils s'activen amb major intensitat en les interaccions amb adults i iguals.

En aquest sentit, el treball ha volgut encetar una línia de recerca etnogràfica d'aproximació a les vides escolars dels infants d'origen immigrant estranger a una comarca, el Maresme, que és reflex de la creixent realitat multicultural que vivim a Catalunya i a l'Estat, per tal de contribuir tanmateix a trencar amb els estereotips culturalistes que els neguen de manera subreptícia la capacitat de desenvolupar "múltiples competències, habilitats i identificacions" (Elima, 2003:19).

### **Per què el Maresme? Justificació de l'àmbit empíric de la recerca**

La tria del Maresme fonamenta la seva justificació en una gran paradoxa relativa als àmbits de recerca sobre educació i immigració a Catalunya: la manca d'iniciatives d'investigació socioetnogràfica en una comarca que ha estat pionera en l'acollida dels infants nascuts de la immigració estrangera, i que des dels anys 80 ha estat un referent en els debats polítics i acadèmics de les migracions a l'Estat Espanyol.

Efectivament, va ser al Maresme on es va iniciar, dins l'Estat, el nou model de migració internacional que canalitzava els fluxos migratoris cap a un emergent sector agrícola, molt capitalitzat i molt dependent del treball manual (Jabardo, 2002:2); i la seva capital, Mataró, ha estat un dels enclaus pioners i més importants d'atracció de col·lectius immigrants extracomunitaris dins Catalunya: en un primer moment subsaharians, homes solters procedents majoritàriament de Gàmbia, Senegal i Malí que a finals dels anys 70 i als 80 s'hi instal·laven temporalment per treballar a l'agricultura intensiva de la zona: als camps i als hivernacles de flors (clavells) i maduixes. Ja entrats els anys 80, es va generalitzar la immigració procedent del Marroc i, en darrer lloc, als 90, l'asiàtica, tot diversificant-se els nínxols econòmics d'ocupació dels migrants (construcció, manufactura tèxtil, comerços, etc.).

Justament a partir dels anys 90, amb l'agudització dels processos de globalització i de creixement de les desigualtats entre països pobres i països rics, acompanyats del tancament de fronteres d'entrada a Europa, els immigrants ja residents es van decidir a reagrupar les seves famílies o crear-ne de noves aquí<sup>5</sup>, el que significava l'arribada de dones i criatures, i l'evidència d'una visibilitat que ja forma part del paisatge habitual als carrers, places, als serveis públics d'atenció a la població, però sobre tot, a les escoles.

A continuació ens deturem en un breu resum de les magnituds de població estrangera a la comarca, per després centrar-nos en algunes dades rellevants sobre escolarització; ambdós tipus de dades ens ajudaran a calibrar l'interès d'ubicar la recerca en aquest territori:

Actualment el Maresme té 409.125 habitants, que representen el 5,7% de la població catalana, essent la quarta comarca després del Barcelonès, el Vallés Occidental i el Baix Llobregat en nombre d'habitants. Partint d'aquest context poblacional general, la primera de les taules construïdes amb dades de l'Idescat ens ofereix una panoràmica evolutiva en el temps del pes de la població immigrada, a través de l'indicador de nacionalitat estrangera: veiem com, si l'any 2000 els residents estrangers només suposen el 3,9% del total dels 345.423 habitants del Maresme, aquest percentatge passa a ser de l'11,1% l'any 2006.

---

<sup>5</sup> Cristina Blanco, a *Las migraciones contemporáneas* (2000), manual de referència en el tema, analitza tots aquests processos socioeconòmics i polítics que incideixen en els fenòmens de les migracions contemporànies, marcades per tres característiques generals bàsiques: "crecimiento constante del volumen de migrantes, la ampliación de las redes migratorias, y la diversificación de los tipos migratorios" (Blanco, 2000:47).

**TAULA 3. POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA. PES SOBRE EL TOTAL. MARESME. 2000-2006.**

	Estrangers Total		%
<b>2006</b>	45.514	<b>409.125</b>	11,1
<b>2005</b>	39.767	<b>398.502</b>	10,0
<b>2004</b>	33.006	<b>386.573</b>	8,5
<b>2003</b>	29.209	<b>377.608</b>	7,7
<b>2002</b>	23.007	<b>366.782</b>	6,3
<b>2001</b>	17.330	<b>355.714</b>	4,9
<b>2000</b>	13.370	<b>345.423</b>	3,9

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat.

La següent taula, que segueix la classificació d'àrees emprada per la font consultada (Idescat), ens aporta informació sobre els grans orígens de procedència de la immigració estrangera i el seu creixement en el temps: en aquest sentit, observem com la població de nacionalitats africanes (incloent el Magreb) es manté durant els anys en el primer lloc del rànquing, si bé el seu creixement s'efectua de manera més lenta que en el cas de la població de nacionalitats de l'Amèrica del Sud, la qual augmenta de manera exponencial: la xifra de residents pel 2006 és 9 vegades més gran que l'enregistrada el 2000, mentre que entre les nacionalitats africanes l'índex de creixement respecte el mateix any és del 2,5.

**TAULA 4. POBLACIÓ SEGONS ÀREA DE NACIONALITAT. MARESME. 2000-2006.**

	Espanyola	Resta UE	Resta Europa	Àfrica	Amèrica del Nord i Central	Amèrica del Sud	Àsia i Oceania	Total
<b>2006</b>	363.611	6.858	2.796	19.946	1.777	11.334	2.803	<b>409.125</b>
<b>2005</b>	358.735	5.985	2.312	18.051	1.600	9.630	2.189	<b>398.502</b>
<b>2004</b>	353.567	4.752	2.122	15.451	1.302	7.766	1.613	<b>386.573</b>
<b>2003</b>	348.399	4.431	1.723	14.451	1.157	6.143	1.304	<b>377.608</b>
<b>2002</b>	343.775	3.826	1.110	12.351	966	3.874	880	<b>366.782</b>
<b>2001</b>	338.384	3.248	704	9.942	750	2.070	616	<b>355.714</b>
<b>2000</b>	332.053	2.846	493	7.790	609	1.148	484	<b>345.423</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat.

La darrera Taula sobre població recull els principals països d'origen dels residents estrangers durant l'època de finalització del treball de camp, i ens permet prendre en consideració la gran diversitat de nacionalitats que remeten a procedències socioculturals realment polaritzades: així, compartint posicions destacades dins del rànquing encapçalat per Marroc i Gàmbia, hi trobem països europeus rics com Alemanya, França o Gran Bretanya. Tanmateix, aquesta "barreja" no es troba igualment distribuïda a la comarca, sinó que es produeix un clar contrast entre els municipis on la gran majoria de la població estrangera arriba dels països de la perifèria econòmica (Magreb, Àfrica subsahariana, Sud-Amèrica, darrerament Àsia), com és el cas de la capital, Mataró, i aquells on l'estructura

socioeconòmica ha afavorit la confluència d'aquesta diversitat que es reflecteix a la taula, com és el cas de Caldes d'Estrac. En els capítols corresponents a les dues localitats s'ampliarà aquesta informació contextual tot just esboçada.

**TAULA 5. POBLACIÓ SEGONS PAÏSOS DE NACIONALITAT. MARESME. 2002**

Nacionalitat	Total	%
Marroc	9.249	34,5
Gambia	2.092	7,8
Argentina	1.501	5,6
Equador	1.309	4,8
Colòmbia	1.147	4,2
Itàlia	920	3,4
Alemanya	820	3,0
Xina	796	2,9
Senegal	755	2,8
Franca	709	2,6
G. Bretanya	521	1,9
Guinea	433	1,6
R. Dominicana	392	1,4
Mauritània	384	1,4
Uruguay	380	1,4
Mali	366	1,3
Holanda	357	1,3
Romania	315	1,1
Rússia	264	0,9

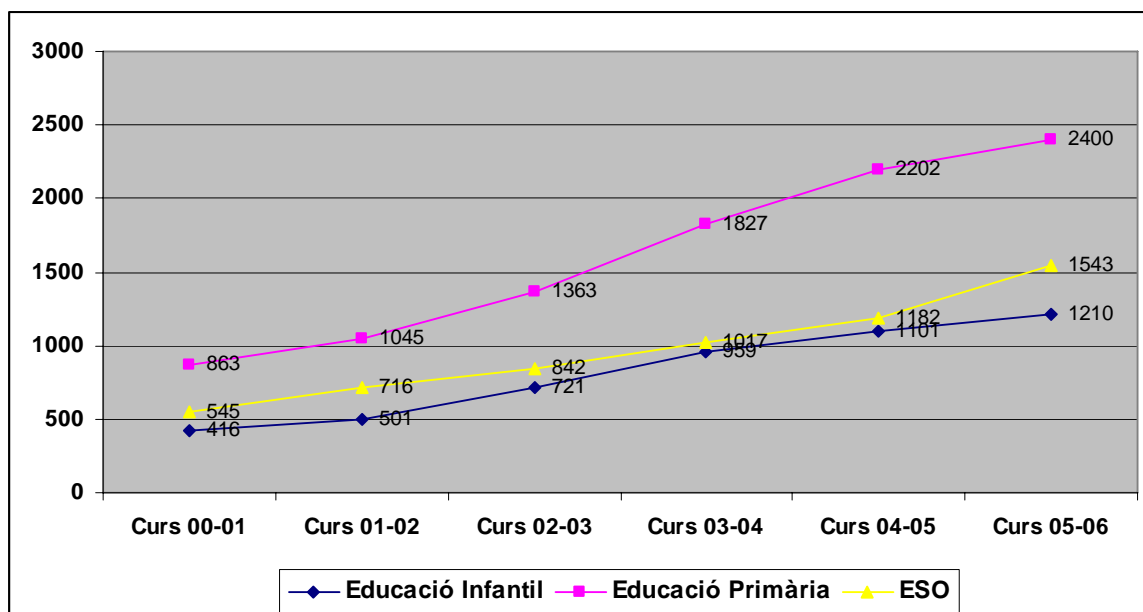
Font: *Estudi prospectiu d'immigració a la comarca del Maresme* (2003:18)

Pel que fa a les dades sobre escolarització, val a dir que el Maresme era el 2001 (any de realització del treball de camp a les escoles) la tercera comarca de Catalunya en nombre d'alumnes matriculats al conjunt d'etapes de l'ensenyament pre-universitari, amb 1.938 alumnes d'origen estranger, per darrera només del Barcelonès i del Baix Llobregat, segons dades de l'*Anuari de la immigració a Catalunya 2001*. Aquest alumnat representava llavors el 3,5% del total de la comarca, el segon percentatge més alt després d'Osona (4,4%). El contingent d'infants de 0 a 17 anys de nacionalitat estrangera era llavors de 4.572, amb un pes del 6,9% sobre el total de la mateixa franja d'edat (66.418) i del 24,2% sobre el total poblacional de nacionalitat estrangera (18.856)<sup>6</sup>.

Durant aquest primer lustre de la dècada, i seguint la tendència general a Catalunya i a l'Estat, l'alumnat estranger no ha deixat de créixer a la comarca, especialment a l'etapa de Primària: se'n pot seguir la seqüència evolutiva a la Figura 1, on també queda palès l'increment a Infantil i ESO entre el curs 2000-2001 i el 2005-2006.

<sup>6</sup> Fonts: *Anuari de la immigració a Catalunya 2001*, i dades de l'Institut d'Infància i Món Urbà (CIIMU) a partir de les proporcionades per l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat).

**FIGURA 1. ALUMNAT ESTRANGER. COMARCA DEL MARESME. CURSOS 2000-2001 A 2005-2006.**



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Precisament pel curs amb dades més recents, 2005-2006, les dues següents taules ens informen que l'alumnat de nacionalitat estrangera a la comarca suma un total de 1.210 alumnes a l'Educació Infantil i 2.400 a Primària, xifres que suposen ja un pes del 7% i del 10,5% respectivament, segons l'estadística del Departament d'Educació.

**TAULA 6. ALUMNAT SEGONS NACIONALITAT. COMARCA DEL MARESME. CURS 2005-2006.**

	Unió Europea	Resta d'Europa	Magrib	Resta d'Àfrica	Amèrica del Nord	Amèrica Central i del Sud	Àsia i Oceania	Total estrangers	Total alumnes
<b>Educació Infantil</b>	89	61	557	209	8	231	55	1.210	17.283
<b>Educació Primària</b>	146	96	974	264	10	821	89	2.400	22.782
<b>ESO</b>	101	86	582	116	8	576	74	1.543	15.279
<b>Total</b>	<b>336</b>	<b>243</b>	<b>2.113</b>	<b>589</b>	<b>26</b>	<b>1.628</b>	<b>218</b>	<b>5.153</b>	<b>55.344</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

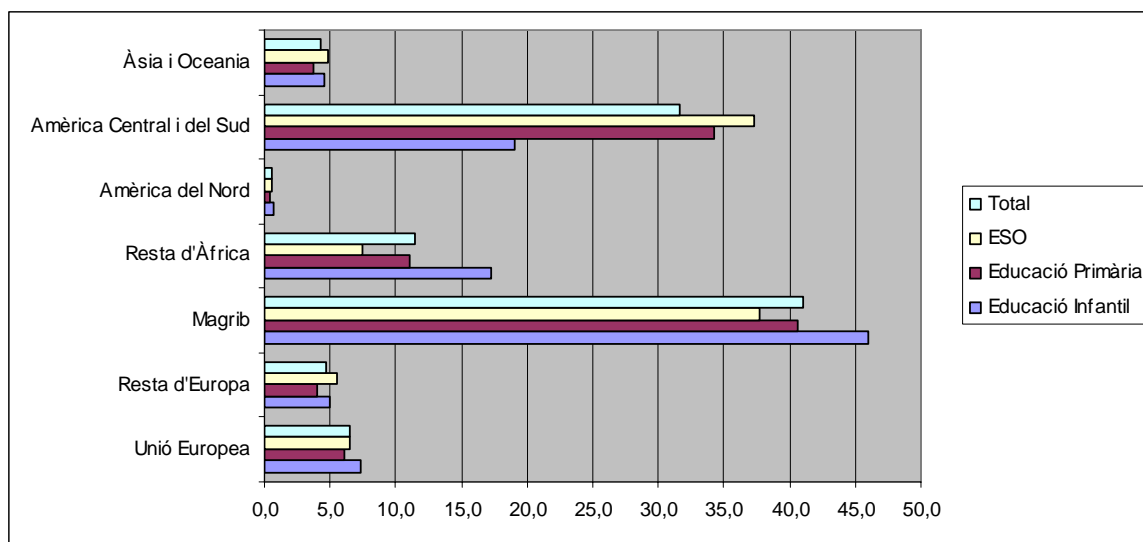
**TAULA 7. PERCENTATGE D'ALUMNAT ESTRANGER SEGONS NACIONALITAT. COMARCA DEL MARESME. CURS 2005-2006.**

	% Unió Europea	% Resta d'Europa	% Magrib	% Resta d'Àfrica	% Amèrica del Nord	% Amèrica Central i del Sud	% Àsia i Oceania	% Total estrangers	Total alumnes
<b>Educació Infantil</b>	0,5	0,4	3,2	1,2	0,0	1,3	0,3	7,0	100
<b>Educació Primària</b>	0,6	0,4	4,3	1,2	0,0	3,6	0,4	10,5	100
<b>ESO</b>	0,7	0,6	3,8	0,8	0,1	3,8	0,5	10,1	100
<b>Total</b>	<b>0,6</b>	<b>0,4</b>	<b>3,8</b>	<b>1,1</b>	<b>0,0</b>	<b>2,9</b>	<b>0,4</b>	<b>9,3</b>	<b>100</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Com es constata complementant les taules amb el gràfic que ve a continuació, malgrat el creixent pes de l'alumnat procedent de països llatinoamericans (Amèrica Central i del Sud), l'origen majoritari al Maresme continua essent encara el Magrib (Marroc), que engloba més del 40% del total d'alumnes estrangers (i supera el 45% a l'etapa d'Infantil). Destaquen igualment els percentatges enregistrats sota la categoria "Resta d'Àfrica", corresponent als països de l'Àfrica subsahariana, la presència dels quals resulta especialment notòria a l'Educació Infantil. En canvi, els alumnes d'Amèrica Central i del Sud es troben molt més presents a Primària i, sobre tot, a l'Educació Secundària Obligatoria (ESO).

**FIGURA 2. DISTRIBUCIÓ DE L'ALUMNAT ESTRANGER PER ETAPES EDUCATIVES SEGONS ÀREA D'ORIGEN. PERCENTATGES. COMARCA DEL MARESME. CURS 2005-2006.**



Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Dins el Maresme, les unitats d'observació escollides han estat les localitats de Mataró i Caldes d'Estrac:

Mataró, la ciutat capital de la comarca amb una llarga tradició industrial especialitzada en el sector tèxtil –actualment agonitzant en el marc de les deslocalitzacions fruit de la globalització productiva, va ser pionera en la rebuda de contingents procedents d'Àfrica, i per tant també ho va ser en dissenyar i dur a la pràctica, amb més o menys èxit, diverses actuacions polítiques (en la línia del que proposa el document conegut com *Informe de Girona, 1992*) en matèria d'immigració, com la creació de serveis específics d'informació i tramitació legals, de cursos de formació per a dones, de consells consultius d'immigrants, o l'organització de diverses mesures d'educació complementària i compensatòria, entre d'altres, que van culminar el 2001 en l'elaboració d'un programa



interdepartamental d'immigració: el Pla Municipal per la Nova Ciutadania, actualitzat el 2003. Actualment (2005) el 12,4% dels aproximadament 116.700 habitants són de nacionalitat estrangera, amb una creixent diversificació de procedències, si bé encara predomina la població d'origen africà, marroquí i subsaharià (Gàmbia, Senegal, Mali).

El barri on s'ubica l'escola de la recerca, Rocafonda, i el seu annex, El Palau, nascuts a la perifèria de la ciutat amb la pressa especulativa del *desarrollismo* dels 60 i 70 per acollir la munió de treballadors d'origen immigrant interior (Andalusia, Extremadura, Múrcia, etc.) assalariats en la seva majoria en la indústria tèxtil, s'han convertit, amb l'establiment d'un important contingent de famílies marroquines, subsaharianes, i molt recentment –dos darrers anys- llatinoamericanes, en un dels entorns de la ciutat on la presència de la multiculturalitat es fa més visible i mestissa, amb més del 20% de veïns de nacionalitat estrangera. Cal assenyalar que aquest establiment a Rocafonda no ha estat sobtat, sinó escalonat en el temps: les primeres famílies marroquines hi arribaren cap a mitjans dels anys 80, i el seu degoteig ha estat constant des de llavors. En el cas de les famílies subsaharianes, procedents en la seva majoria de Gàmbia i Senegal, els processos de reagrupament familiar van ser posteriors –anys 90-, i per tant també ho han estat els assentaments familiars al barri.

Per la seva banda, Caldes d'Estrac, amb uns 2.600 habitants empadronats, dels quals el 14,8% és de nacionalitat estrangera (2006), representa un dels enclaus més tradicionals del turisme a Catalunya, es caracteritza per una especialització en el sector dels serveis que discorre paral·lelament a la històricament reconeguda trajectòria en la recepció d'estrangers europeus i d'altres països rics, arribats primer com a turistes, i recentment com a immigrants, els quals suposen ja el 4% de la població total. Degut a les reduïdes dimensions del municipi, amb una població autòctona relativament menys diversa, les relacions socials adquireixen un caràcter diàdic, més polaritzat que en cas del barri mataroní. Ofereix, per tant, un escenari únic de comparació a nivell de la gran diversitat present en el seu únic CEIP, on els fills i filles de famílies autòctones i europees relativament benestants conviuen amb els fills i filles de famílies procedents de països pobres, el 2001 majoritàriament Marroc i països llatinoamericans.

Al llarg del treball intentaré fonamentar la pertinència a nivell comparatiu d'aquesta tria d'unitats com a observatori per a la recerca sobre la diversitat cultural en el marc educatiu, amb el valor afegit que cap d'elles, ni la mateixa comarca, no han esdevingut fins ara un àmbit empíric contemplat per l'antropologia de l'educació, buit que aquestes pàgines de recerca etnogràfica pretenen començar a omplir.

## **Estructura de la tesi**

L'estructura de capítols es desplega en coherència amb els objectius exposats a l'inici de la introducció, distribuint-se en quatre parts i 12 capítols.

La primera part, després d'aquesta introducció, es dedica a la pormenorització de la construcció de l'objecte d'estudi: plantejaments i disseny teòric, antecedents de recerca empírica i aspectes metodològics. Dividida en dos capítols, el primer d'ells recull, en primer lloc, l'explicitació de les eines conceptuals bàsiques que contribueixen a l'andamiatge del pla de recerca; a continuació es presenten els grans models teòrics de partida amb una subsegüent focalització en una selecció d'aportacions clau a partir de la recerca internacional –incloent l'Estat- sobre experiències escolars i dinàmiques identitàries en contextos d'immigració, tot profunditzant en les propostes d'anàlisi de les experiències de vinculació / desvinculació escolar; en tercer lloc, s'hi porta a terme una breu revisió de l'estat de la qüestió i els precedents en la recerca desenvolupada a nivell de Catalunya, i, més específicament, a nivell local. Tot plegat ens condueix a la formulació sintètica de les hipòtesis que han guiat el propi treball de recerca, així com de l'esquema que forneix el model d'anàlisi.

El segon capítol d'aquesta primera part recull els aspectes relatius a la metodologia emprada, incloent els detalls del procés de recerca i de la cronologia. Consta d'un primer subcapítol que reflexiona sobre les dificultats i oportunitats d'accedir als móns dels infants a través de l'Observació Participant, tot conclouent amb un conjunt d'estratègies que van resultar de summa utilitat per poder posar en joc aquesta tècnica indispensable. El segon subcapítol aplega pròpiament els elements relatius al disseny tècnic de la recerca: unitats d'anàlisi i d'observació, subjectes d'estudi i mostra, tècniques de recollida d'informació.

La segona part aglutina el conjunt del relat etnogràfic que pretén donar compte de les experiències escolars i les dinàmiques identitàries dels infants d'origen immigrant estranger a la primera de les unitats d'observació: Mataró i CEIP *Icària* (nom fictici). L'anàlisi, d'acord amb els objectius exposats, s'estructura en forma d'un *zoom* que comença, al capítol 3, fent un plànol general sobre el perfil històric i demogràfic -destacant-hi les dades sobre infants i immigració- de la ciutat per focalitzar en el barri de Rocafonda, tot esbossant-ne el context històric de naixement, els perfils demogràfics i socioeconòmics, els equipaments i el teixit associatiu, així com les relacions socials de veïnatge i les actuacions de l'administració local en matèria d'immigració.

A continuació, al capítol quart, l'objectiu òptic baixa al nivell del CEIP escollit en el context del territori, per recollir tots els aspectes: trajectòria històrica i institucional; composició de la població escolar segons els orígens socioculturals; condicions de vida de l'alumnat i les seves famílies;

caracterització dels perfils del professorat i les seves valoracions sobre la trajectòria de l'escola, així com del clima de centre, que ens permeten ubicar-nos i conèixer els escenaris de l'escola que proveeix el context escolar d'estudi, sense oblidar la inclusió de la descripció dels serveis i recursos que atenen l'alumnat d'origen immigrant estranger amb la valoració dels propis docents.

Procés de *zoom* que continua al capítol cinquè tot dirigint l'enfoc cap els discursos i les pràctiques del professorat que mediatitza les relacions escolars dels infants i representen doblement el poder de la majoria en tant *adults* i en tant *autòctons*: s'aprofundeix en la descripció dels perfils (per edat, sexe, antiguitat, implicació i responsabilitats a l'escola, etc.), per passar a explicitar i analitzar-ne els discursos relatius als alumnes d'origen immigrant i les seves famílies (tant d'origen immigrant com autòctones), tot prenent com a contrapunt les referències a l'alumnat autòcton, sense les quals el seu discurs esdevé difícilment comprensible. Aquests discursos, dels quals es desprenen un seguit d'imatges i expectatives, compartides només en part amb la resta de la *majoria*, són contrastats amb les pràctiques escolars identificades mitjançant el treball de camp, és a dir, amb la descripció de les activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge desplegats a les aules ordinàries, a les aules especials, i fora de les aules-.

Tota aquesta informació serveix, al capítol sisè, per ubicar i contextualitzar les experiències i dinàmiques escolars dels protagonistes de la recerca i focus central del "zoom", els 26 infants d'origen immigrant estranger inclosos a la mostra de casos, amb la seva diversitat de respostes a la transmissió de continguts acadèmics, i en relació amb les dinàmiques d'interacció que estableixen amb el professorat i amb l'alumnat autòcton, tant en l'àmbit més formal de l'aula, com als patis i altres ocasions (excursions, festes...) de relació més espontània.

En aquest sentit, un primer subcapítol recull el repertori i la tipologia d'experiències de dinàmiques de vinculació / desvinculació dels alumnes d'origen immigrant a les diferents etapes educatives tot resseguint diferents casos individuals. El segon subcapítol centra la seva atenció en les dinàmiques de sociabilitat d'aquests alumnes al centre, tot distingint, per una banda, les relacions establertes amb el professorat, i, per l'altra, amb l'alumnat autòcton majoritari.

Un segon nivell comparatiu introduït al capítol setè ha estat el Centre d'Acollida per Africans St. Pau de Mataró, vinculat a Càritas, i ubicat al barri, que acull classes de reforç escolar pels fills i filles de les famílies africanes (marroquines i subsaharianes), així com cursos d'alfabetització i aprenentatge del castellà i el català pels seus pares i mares. La idea ha estat incloure a l'estudi un capítol de contrastació de les dinàmiques desplegadas pels infants i les seves famílies en un entorn d'aprenentatge i de sociabilitat a la pràctica substancialment diferent a l'escola formal, si bé amb alguns aspectes necessàriament coincidents.

A la tercera part, corresponent als capítols vuit, nou, deu i onze, es reproduïx l'estructura analítica desplegada a la segona part, aquesta vegada prenent com a ubicació la segona unitat d'observació composta per la petita vila costanera de Caldes d'Estrac i el CEIP *Muntanyà* (també anonimitzat sota un nom fictici). A mida que s'avança en aquests capítols paral·lels, que van a desembocar en la tipologia encarnada en els 30 infants incorporats a partir de la informació etnogràfica recollida, es van introduint elements de contrastació comparativa amb l'anterior entorn sociocultural i escolar que es recuperen i s'amplien en el tram final de la tesi. La particularitat més ressenyable d'aquesta tercera part és que s'ha inclòs un subcapítol (10.3) d'aproximació a la construcció docent de l'èxit i el fracàs acadèmic i escolar de l'alumnat d'origen immigrant estranger a través de l'anàlisi de les notes d'avaluació que es va tenir l'oportunitat de consultar al centre (no essent malauradament així en el cas del CEIP *Icària*). El subcapítol consta d'una primera part de comentari global dels resultats per Cicles i assignatures, seguit d'una segona en què es baixa al detall dels comentaris avaluadors relatius a alguns dels alumnes que després reapareixen a la tipologia de casos.

Per últim, a la quarta i darrera part de la tesi es desplega un exercici d'anàlisi i de reflexió que, a través de la síntesi i discussió -a la llum dels referents teòrics i empírics manegats- de la informació etnogràfica que ha constituït el gruix del contingut dels capítols anteriors, pretén identificar de forma més sistemàtica els elements presents als escenaris socials, però, sobre tot, als escolars (característiques organitzatives i de la plantilla als centres, *ethos* o cultura escolar dominant, clima de centre, discursos sobre l'alumnat i les famílies, pràctiques pedagògiques i no pedagògiques, dinàmiques relacionals desplegades entre adults i infants, i entre els propis infants de diferents procedències socials i ètnico-culturals) que influeixen i fins a cert punt modelen les experiències i dinàmiques escolars identificades i sistematitzades, objecte al seu torn d'un exercici comparatiu que ens proporciona els eixos de bastida per tal d'elaborar els perfils o *tipus* ideals de construccions identitàries al qual es dirigien els objectius de la tesi.

Es conclou amb un Epíleg que recull un seguit de conclusions per avançar en noves implicacions i interrogants a través de la formulació sintètica d'un seguit de propostes d'intervenció útils pels centres educatius.



***PRIMERA PART:***  
***LA CONSTRUCCIÓ DE L'OBJECTE D'ESTUDI:***  
***PLANTEJAMENTS TEÒRICS, ANTECEDENTS, I METODOLOGIA***



## **1. IDENTITATS I EXPERIÈNCIES ESCOLARS EN CONTEXTOS D'IMMIGRACIÓ: MARC TEÒRIC I PRECEDENTS**

Aquest capítol s'ha afaiçonat amb la intenció de presentar i alhora justificar, per una banda, els usos conceptuals emprats, i per l'altra, els referents teòrics i etnogràfics que han moldejat el model d'anàlisi de la tesi, amb un darrer apartat on s'hi recull un estat de la qüestió dels antecedents que més s'aproximen al tema de la recerca en el context de Catalunya.

Així doncs, el primer subcapítol s'ocupa d'abordar l'ús del concepte d'*identitat*, tot ubicant-lo breument en la disciplina de les ciències socials i en les dimensions que ha interessat destacar de cara a l'objecte d'anàlisi: infància i educació. A continuació s'obre un segon espai dedicat a oferir una panoràmica sobre diferents contribucions que tenen a veure amb experiències escolars i identitats en contextos d'immigració: es comença per una breu explicació dels grans models teòrics de partida; a partir d'aquesta es realitza una selecció d'investigacions i aportacions teòriques més concretes que han abordat les experiències de vinculació i desvinculació escolar, preferentment en l'etapa de primària, des de diferents prismes, d'entre els quals s'han distingit les pràctiques i els estils d'ensenyament / aprenentatge, els imaginaris i les expectatives docents, les dinàmiques relacionals, i la interdependència de les dinàmiques urbanes i escolars. En tercer lloc, s'entra pròpiament en algunes propostes de modelització de les dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar a partir de la influència dels paràmetres anteriors. Propostes que l'ensem ens acosten als mecanismes de les identitats acadèmiques en construcció.

La darrera part destinada a completar el conjunt de referències teòriques i empíriques, com ja s'ha avançat, consisteix un breu repàs actualitzador de la (escassa) literatura etnogràfica sobre identitats i immigració a l'escola primària ubicada a Catalunya en els darrers anys.

Tot plegat desemboca en la formulació sintètica de les hipòtesis que han guiat la pròpia recerca al Maresme.

### **1.1. Identitats i dinàmiques identitàries: explicació de l'ús**

El concepte clau que estructura el sentit del treball de recerca és el d'*identitat*. Sense ànim d'exhaustivitat, és necessària una explicació prèvia de l'ús teòric i empíric aplicat en aquest treball, que n'emfasitza la gènesi social i dinàmica. En el clàssic *Stratégies identitaires* (C. Camilleri et alt., 1997), s'apleguen les contribucions al concepte per diferents disciplines (antropologia psicoanalítica, psicologia social, sociologia), i es proposa una definició operacional de les *dinàmiques identitàries* (*stratégies identitaires* és el terme exacte que fan servir) com els:



Procédures mises en oeuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel o collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation (1997:24).

Aquesta definició suposa un seguit d'elements que són punts de partida comuns a les diverses perspectives disciplinars (C. Camilleri et alt., 1997:22-23):

En primer lloc, la identitat és alhora un procés i un producte dinàmic, que no s'atura ni es fixa en un determinat punt del cicle vital, sinó que integra les diferents experiències de l'individu tot al llarg de la seva vida. Un procés i un producte sorgits de la *interacció social*: des del naixement, la mirada dels altres (bé siguin individus, grups dins una mateixa estructura social o altres estructures socials) ens reenvia una imatge<sup>7</sup>, una personalitat, uns models culturals i un rols socials que hom pot acceptar o rebutjar, però no evitar.

La gènesi del propi jo i la descoberta de la societat i la cultura són dos processos absolutament coincidents: l'infant descobreix qui és ell a mesura que va aprenent què és la societat. Aprèn a jugar els rols que li pertocuen a base d'aprendre, com afirma G.H. Mead, a 'assumir el rol de l'altre'. Han estat els autors de la fenomenologia existencial (de Hegel a Sartre) i dels corrents de l'interaccionisme simbòlic (G. H. Mead<sup>8</sup> i E. Goffman<sup>9</sup> en són els més destacats) els que han posat de relleu que la identitat no és una dada, sinó que ens és conferida en actes de reconeixement social a través dels vincles de pertinença a un grup i del repertori de continguts culturals compartits per aquest grup.

La identitat és *multidimensional i estructurada*. Les situacions d'interacció són diverses i múltiples i donen com a resultat respostes identitàries igualment diverses, però aquestes no s'apleguen pas en una simple juxtaposició d'identitats, sinó que són integrades dins d'un tot estructurat de manera més o menys coherent i funcional. Així, a la majoria de societats és constatable l'aparent paradoxa de "l'*unité* diachronique d'un processus évolutif" (Camilleri et alt., 1997:23). És a dir, malgrat el caràcter dinàmic i canviant de l'identitat, els individus en mantenen una consciència d'unitat i continuïtat en el temps, que és reconeguda pels altres com a tal. El conjunt de pertinences d'un individu dins del sistema social dóna lloc, doncs, a una multiplicitat d'identitats, i hi poden sobresortir unes o altres en moments i contextos diversos, en funció dels eixos simbòlics i estructurals que interressi analitzar. En el cas de la recerca, les rellevants han estat:

---

<sup>7</sup> És la mateixa idea que expressà pionerament (1902) el sociòleg nordamericà C.H Cooley en descriure el *jo* d'un individu com un reflex en un mirall (*looking-glass self*).

<sup>8</sup> Vid. Mead G. H. (1962) *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, University of Chicago Press.

<sup>9</sup> Vid. Goffman E. (1959) *The presentation of Self in everyday life*. New York, Doubleday.

*-Identitats ètnico-culturals:*

A *Los grupos étnicos y sus fronteras* (1976 [1969]), Fredrik Barth trenca amb les nocions vigents a l'època i argumenta que una ètnia és simplement un grup subjectivament oposat a un altre o altres per mitjà de la pura voluntat de diferència. Per tant, no es tracta d'un grup objectivament configurat per la possessió comuna d'un seguit de trets culturals correlacionats propis i diferencials, com s'havia acceptat fins llavors: la contraposició ètnica no preserva una identitat cultural prèvia, sinó que la constitueix.

Com a corol·lari, el focus per entendre les identifications ètnico-culturals no resideix en els continguts culturals, sinó en els mecanismes d'adscripció cultural selectiva que defineixen les fronteres entre un grup ètnic i un altre, i que estableixen normes i pautes d'interacció dins l'*ingroup* i amb l'*outgroup*. Es tracta d'estratègies identitàries que sovint es despleguen esperonades per les condicions de competència i discriminació a què és sotmès un grup o un col·lectiu en situació de minoria cultural. Cal recordar que l'estatus de minoria cultural d'un grup no depèn de la seva importància quantitativa, sinó d'una situació en què algun dels trets culturals específics –reals o atribuïts– és utilitzat per forçar-lo a ocupar posicions segregades i subordinades en les relacions de poder (Carrasco: 2001c).

En aquest sentit, la immigració és generadora (o reactivadora) de l'etnicitat en tant que suposa la inserció d'un "altre" (*immigrants*) en el territori sentit com a propi per un "nosaltres" (*autòctons*). No cal que la migració sigui internacional, és suficient amb què conflueixin en un mateix territori dos grups portadors d'etnicitats diferents (Blanco, 2000:108). Hi tenen un paper clau els estereotips i prejudicis que un grup comparteix respecte l'altre i que circulen en una dinàmica bidireccional i retroalimentada, en la mesura que aquestes representacions rígides de *l'altre* generen de forma activa actituds concretes cap a aquella categoria humana predefinida i avaluada (Blanco, *ibíd.*).

Els infants que viuen en contextos multiculturals estableixen unes dinàmiques d'identificació ètnica-cultural que els són pròpies en la seva gènesi i reproducció malgrat incorporar elements transmesos pels adults, tal i com constaten de forma novedosa autors com P. Connolly (1998) i L. A. Hirschfeld (2002). Aquest darrer autor va encara més lluny en afirmar, contra el saber convencional :

The epistemic relationship between child and adult, between children's culture and adult culture, is the inverse of conventional wisdom. Children do not become who their elders are. Rather their elders become what the child –or more specifically what the architecture of the child's mind- affords (Hirschfeld, 2002:623).

Lluny de mimetitzar els paràmetres dels adults, els infants són actors amb iniciativa i expertesa a l'hora d'identificar-se i identificar els altres respecte un grup determinat. I això és així perquè els

infants comparteixen una gran facilitat cognitiva per la naturalització dels grups socials. En aquest sentit, podríem afirmar, amb Hirschfeld, que *l'infant és el pare de l'adult*:

At least in the case of race, the fact that the concept plays a fundamental role in organizing power and authority is not the cause of its cognitive properties but derives from them. (...) The idea of race continues to be part of the cultural environment, and hence a dimension which children "sample" in their early mappings of the social world, because the idea of race "fits" well with the conceptual architecture that guides children's developing visions of the world. In this important respect, the child is the father of man. (Ibíd.).

Cal remarcar en aquest punt que les identitats ètnico-culturals constitueixen un ingredient bàsic<sup>10</sup> de les dinàmiques identitàries que emergeixen dels propis sistemes de relació i significat cultural manejats pels infants a l'escola primària en contextos d'immigració. Així ho han constatat autors com P. Connolly (1998, 2003), que s'han ocupat d'identificar els processos a través dels quals, dins les escoles, els nenes i nenes aprenen i utilitzen els "marcadors de diferències", i com aquests tendeixen a informar les seves pròpies identitats ètnico-culturals així com les seves actituds envers els altres (Connolly, a Vincent, 2003:167).

#### *-Identitats de gènere:*

Es tracta d'una identitat construïda socialment i cultural en funció del sexe de l'individu, en base a rols, expectatives i imaginaris que s'atribueixen com si fossin trets i disposicions *naturals*, i, per tant, com si també ho fossin les desigualtats socials que se'n deriven. L'escola tendeix a reproduir els estereotips i altres continguts dels sistemes de sexe / gènere, com s'ha mostrat a bastament a la literatura (Stanworth, 1976; McDonald, 1981; Arnot i Weiner, 1987; Acker, 1995; Thorne, 1993; Subirats i Brullet, 1992; són només algunes de les autores –totes dones- que han treballat les qüestions de gènere en el marc educatiu, des d'enfocs ben diferents).

Tanmateix, per a una anàlisi fructífera cal integrar i articular el gènere amb la resta de dimensions de la desigualtat, perquè les diferents formes de la diferència existents en la vida social humana sempre es construeixen, s'experimenten i es canalitzen conjuntament, simultàniament: ser noia africana significa ser noia i ser africana, però l'experiència, la vivència d'aquestes formes de diferència es simultània, i en cap cas seqüencial o successiva. La tasca de l'enfoc feminista consisteix en trobar mitjans de teoritzar les interseccions que s'estableixen entre les diferents

---

<sup>10</sup> Tanmateix, cal advertir ja d'entrada que aspectes com l'ús del vel per part de les nenes musulmanes a l'escola no s'hi han tractat en aquesta tesi perquè, a diferència del context més recent (tenint en ment el cas de la nena de Girona que a l'inici del curs 07-08 primer va ser expulsada del centre i després readmesa), o d'altres contextos com el francès, on les lleis de prohibició de símbols religiosos han anat activant el conflicte ètnic en les relacions dels infants d'origen immigrant amb l'alumnat autòcton i amb el professorat, aquestes qüestions no es van plantejar en cap de les escoles visitades durant el treball de camp, realitzat entre 2001 i 2003.

classes de diferències. I el cas dels infants no n'és pas una excepció, com ho expressa B. Thorne (1993:9):

The topic of children and gender should be considered in close connection with social class, race, ethnicity and sexuality and no artificially stripped from these contexts. (...) Furthermore, the meanings of gender are inflected by meanings associated with class, ethnicity, sexuality –and viceversa, in complex symbolic patterns.

*-Identitats escolars, o acadèmiques (“academic identities”, a la literatura especialitzada)*

Ens referim a aquelles identitats construïdes als centres educatius a partir de les experiències escolars viscudes i de la trajectòria acadèmica, així com a través del grau d'afiliació o vinculació a les mateixes, en el transcurs de les diferents etapes del cicle educatiu formal. De fet, aquesta és la vessant identitària que constitueix l'objecte directe de la recerca, en la mesura que contribueix de manera important a moldejar la resta de les identitats socials dels infants.

L'inici de l'escolarització és un dels grans ritus de pas vitals a la gran majoria de les nostres societats, amb profundes repercussions en les construccions identitàries (Woods, Boyle, Hubbard, 1999). És cert que prèviament els infants ja mostren múltiples identitats forjades dins l'entorn familiar i comunitari. Però en ingressar a l'escola s'inicien en el moldeig d'una altra identitat que acabarà articulant-se amb la resta: la d'*alumne* (Edwards i Knight, 1994). Per a molts d'ells, aquest és el seu primer pas cap a la “socialització secundària” (Berger i Luckmann, 1996 [orig. 1967]): “It is their first major break in the day-to-day regularity of family life where the primary care-givers are the focus of their world and what is mediated through the family is the only reality that is known” (Grugeon i Woods, 1990:145).

L'escola, com a institució de “socialització secundària” tendeix a imposar una identitat sobre cadascun dels seus membres, tot assignant-los un rol en consonància amb els valors, les normes, els requeriments i les expectatives de l'organització (Burns, 1992; citat per Woods, Boyle i Hubbard, 1999:117). A les escoles la noció de l'*alumne ideal* es una construcció elaborada principalment a partir de la cultura i els estils de vida majoritaris entre els docents (Wright, 1993, citat per Woods, Boyle i Hubbard, *ibíd.*). Així doncs, quant més distants siguin els patrons culturals de la socialització primària respecte aquells vehiculats per l'escola, més difícil es farà la transició d'*infant* a *alumne* “for it will involve another transition, one from their own ethnic culture<sup>11</sup> to a dominant culture” (Woods, Boyle, Hubbard, 1999:118).

Des de la literatura internacional sobre identitats, educació i immigració, com es mostrarà amb més deteniment més endavant, es constata que els alumnes minoritaris sovint es veuen impel·lits a un

---

<sup>11</sup> Podríem afegir, a més de la “cultura ètnica”, la cultura de classe com a obstacle en la transició esmentada.

dil·lema de conseqüències dramàtiques: triar entre una identitat ètnico-cultural positiva o una identitat acadèmica *fora* (Nasir i Saxe, 2003), enteses pels actors com a incompatibles<sup>12</sup>. I és que malgrat actualment és de comuna acceptació l'existència de la diversitat cultural a les escoles com un reflex de la pròpia composició multicultural del teixit social, el sub-text de les pràctiques i els imaginaris escolars encara es basa en l'assumpció que la procedència d'un entorn sociocultural minoritari constitueix un "desavantatge". Tal i com afirma Campbell (2000:31): "*This assumption fails to acknowledge the success of many students from nonmainstream cultural backgrounds and the fact that in contemporary society, the ability to move across cultural boundaries is an advantage rather than a disadvantage*".

Quines especificitats tenen aquests processos en el cas de l'escolarització a primària? Sense avançar-me més als referents que s'exposaran en un proper apartat, la recerca para atenció sobre totes aquelles dinàmiques identitàries pròpies dels infants d'origen immigrant que tenen lloc específicament en l'espai escolar d'aquesta etapa primerenca, d'acord amb la premissa que les escoles participen en la negociació i en la construcció dels significats que les i els alumnes atribueixen a les seves identitats, en la mesura que delimiten i limiten l'escenari de possibles opcions identitàries. I aquí és on entren en joc les aportacions relatives a l'àmbit educatiu.

## **1.2. Sobre escola i minories: models teòrics de partida**

El *corpus* teòric que basteix l'andamiatge d'aquest treball fa confluïr i conjuga dues tradicions intel·lectuals paral·leles: la sociologia i l'antropologia de l'educació. No és l'objecte d'aquesta tesi doctoral entrar en una anàlisi aprofundida dels paradigmes que han vingut fornint ambdues disciplines. Tanmateix, en aquest apartat la finalitat és explicitar, ni que sigui de manera breu, les aportacions que han estructurat i orientat la mirada de l'etnògrafa durant el treball de recerca, provinents, per una banda, de la dialèctica entre els *teòrics de la reproducció social*, amb Pierre Bourdieu (*La reproducción*, 1977) al capdavant, i els *teòrics de la resistència* (Willis, Apple, Anyon, Giroux...); i per l'altra, dels models *culturalistes* de tradició nord-americana, basats en la idea de les *discontinuitats culturals* entre l'escola i l'entorn familiar-comunitari com a contextos de socialització en relació dialèctica. En propers apartats es rescataran aquests models a través dels antecedents de recerca seleccionats.

La parella de conceptes *reproducció*, *resistència* es contemplen des d'una perspectiva conflictivista: la societat no és un tot consensuat, sinó que està creuada per oposicions de classe,

---

<sup>12</sup> Aquesta tria "forçada" està documentada sobre tot a l'educació secundària, i especialment amb casos relatius a l'alumnat afroamericà (Davidson, 1996; Fordham, 1996; Ferguson, 2000; Ogbu, 1987).

ètniques, i de gènere. Relacions de poder que contraposen el manteniment de l'*estatus quo* amb les forces de canvi social i que freqüentment són vehiculades per mitjà de mecanismes ben subtils. Foucault, des del corrent postestructuralista, afirma en aquest sentit (1983 :221): "Power does not determine others but rather structures the possible field of action, guiding the course of conduct and putting in order the possible outcome". Les relacions de poder es configuren per una sèrie de pràctiques i discursos que defineixen la normalitat, les conceptualitzacions i les seves corresponents valoracions *a priori*. Però com es traslladen les relacions de poder del sistema social general a l'escola o subsistema escolar?

Pierre Bourdieu (*La reproducción*, 1977) posa l'accent en la tesi segons la qual la cultura i el saber escolars no són ni neutres ni universals, sinó que responen als criteris actitudinals i aptitudinals propis de les classes dominants, de manera que tan sols els alumnes posseïdors del capital cultural adequat estan capacitats per excel·lir en el camp educatiu. Des del moment que de la posició en l'estructura social se'n deriva el conjunt de disposicions culturals dels individus, l'*habitus*<sup>13</sup>, el sistema educatiu no fa més que acabar "escollint els escollits":

Por el hecho de que corresponden a los intereses materiales de grupos y clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social (Bourdieu, Passeron, 1977 :51).

El contingut i les accions pedagògiques es valen de la *violència simbòlica* per tal de presentar, de manera universal i neutra, significacions que no responen sinó a la imposició d'una *arbitrarietat cultural*. El *currículum ocult*<sup>14</sup> emmascara les relacions de dominació subjacents a les pràctiques escolars i esdevé doblement eficaç en deslegitimar tota resistència a l'acceptació de la cultura dominant, i, per tant, en afavorir la interiorització del fracàs escolar com a exclusivament individual. La mateixa idea és formulada per B. Bernstein (1988 [1975]) a través de l'oposició entre els *codis -lingüístics- restringits* que posseeixen els alumnes de les classes desfavorides, i els *codis elaborats* propis de l'alumnat de les classes dominants i funcionals a la cultura escolar.

---

<sup>13</sup> Comptem amb alguns exemples de recerques que han aplicat empíricament els conceptes d'*habitus* i de *capital (econòmic, social, cultural)* en el marc de l'educació primària i en relació amb les variables ètnico-culturals. Vid., per exemple, D. Reay (a Griffiths i Troyna, 1995:132), o L. Brooker (2002).

<sup>14</sup> Aital concepte, encunyat per Ivan Illich, engloba el conjunt de valors, actituds o principis subjacents, implícits o latents -d'aquí la seva denominació- que les i els alumnes aprenen, o que l'escola transmet, al marge dels coneixements o mètodes formulats al currículum oficial, escrit o manifest. S'ha arribat a definir com tot allò que s'aprèn a l'escola sense constar en els llibres de text o en les explicacions del professorat. (Guerrero Serón, 1996 :122).

Traslladant aquest marc al terreny de la diversitat cultural i tenint present la *teoria del camp*<sup>15</sup> de Bourdieu, l'escola constitueix un *camp de joc* en el qual s'escenifiquen i es (re)creen dinàmiques socials específiques que informen les relacions interculturals establertes dins i fora de les aules. En paraules de Rex (1983), l'escolarització cristal·litza un context segregador *racial* en la mesura que les pràctiques pedagògiques i curriculars quotidianes *desorganitzen* sistemàticament les identitats de les minories immigrants, en privilegiar els valors i racionalitats propis de la classe mitjana *blanca*.

La noció de "*cultura escolar*" (entesa com el conjunt de sabers, rituals, comportaments i destreses que n'estructuren la institució –Franzé, 2002) serveix de pont per explicar com els continguts escolars, lluny de ser "universals" i universalment aprehensibles, parteixen d'uns continguts, procediments i valors que corresponen a un corpus cultural restringit, procedent dels grups socials dominants (Berstein, op. cit; Bourdieu i Passeron, op. cit.). De tal forma que alguns dels paradigmes anomenats *culturalistes* veuen en l'escola un escenari pel xoc entre la *cultura escolar* i les *cultures familiars* d'origen dels grups socials desafavorits.

El corrent d'estudis en aquesta línia que podríem agrupar sota el denominador comú de *culturalistes* (Banks, 1988, 1993; Spindler, 2000; Erickson, 1987; Trueba i Spindler, 1989; Tharp, 1988, per citar només un petit llistat de referències), ha inquirit des de diferents perspectives les modalitats en què aquestes distàncies culturals es construeixen al voltant de factors ètnics.

Aquesta perspectiva neix a l'aixopluc de les teories del *dèficit* o *deprivació cultural*, primer, i del *desajustament cultural entre cultura familiar i cultura escolar*, més tard. Ambdós corrents perseguien fornir d'explicacions al *rendiment escolar deficient* i al *comportament disruptiu* dels grups minoritaris a l'escola. Els desenvolupaments més complexos i rics corresponen al matrimoni Spindler, i a F. Erickson, que es plantegen la transmissió cultural a partir de la discontinuïtat-continuitat dels processos d'adaptació psicocultural del cicle vital dels alumnes minoritaris davant les exigències del sistema escolar, interrogant-se sobre el rol de l'escola en les situacions de canvi (Carrasco, 2001:277). Erickson (1987), per exemple, se serveix de la sociolingüística per copsar les diferències culturals en els estils comunicatius entre el professorat i l'alumnat.

Pels teòrics de la *resistència* i de la *producció cultural*<sup>16</sup> ni la determinació estructural invalida l'acció dels subjectes, ni el voluntarisme d'aquests és, com a tal, sempre capaç de vèncer la realitat

---

<sup>15</sup> Segons Bourdieu, tot "camp" d'acció social (aïllable a efectes purament analítics) ha de ser objectivat des de tres punts de vista : especificant quina és l'*estructura* del camp considerat ; caracteritzant les *posicions* que poden ser ocupades dins aquesta estructura, i analitzant les *estratègies* de joc desplegades pels diversos actors segons llurs posicions en el conflicte (A. Gutiérrez, *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. 1995:31-33).

<sup>16</sup> Aquests teòrics beuen en últim terme de la sociologia interpretativa de Max Weber, la fenomenologia de Schütz i Husserl, i els estudis d'interaccionistes com Howard S. Becker, qui centra la seva atenció en

d'aquella. Enfront la idea d'una cultura escolar procedent de l'estatus socioeconòmic dominant davant la qual les i els alumnes no poden sinó adaptar-s'hi o marginar-s'hi, autors com Willis, Apple, Anyon o Giroux plantegen la possibilitat de resistir i oposar-hi la pròpia cultura familiar o de classe, susceptibles de produir uns resultats no sempre reproductors de la realitat ja existent<sup>17</sup>.

Giroux es basa en el concepte de *conscienciació* de P. Freire i en el pensament crític de l'Escola de Frankfurt (Adorno, Marcuse, Fromm) per afirmar que, sense negar el pes que les dinàmiques macrosocials de classe, gènere o ètnia poden tenir en la determinació del sentit de les pràctiques educatives, i sense amagar la tendència del sistema educatiu a establir un espai utilitzat per a la transmissió de llur cultura i la reproducció de l'*statu quo*, és possible que professors/es i alumnes puguin convertir-se en grups intel·lectuals transformadors en la mesura que desenvolupin coneixements i pràctiques contrahegemònics (Giroux, 1989). Creu possible una *pedagogia crítica*, en el si d'una "pràctica educativa radical liberadora, creadora de experiències en las que los estudiantes puedan encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias" (Giroux 1983, citat per A. Guerrero, 1996:133). En definitiva, aquests autors insisteixen que els processos ideològics i culturals que s'esdevenen a la institució escolar són, o poden ser, relativament autònoms respecte les forces estructurals externes.

El propi treball de recerca ha intentat conjugar els diferents marcs interpretatius esboçats suara en la seva dialèctica impregnada de matisos, buscant les materialitzacions de la força de les estructures alhora que enfrontant-hi l'agència dels actors en l'arena escolar, en aquests cas dels petits aprenents d'alumnes.

---

l'assignació de significats a la realitat quotidiana que realitzen els agents educatius (professorat, alumnat) en la interacció a les aules.

<sup>17</sup> Dins l'àmbit de la sociologia de l'educació espanyola, M. F. Enguita va escriure a finals dels 80, un article ("El rechazo escolar, ¿alternativa o trampa social?") que qüestionava la capacitat transformadora dels posicionaments adoptats, per exemple, pels "lads" de P. Willis, o per les noies de McRobbie (1978): "hay formas de resistencia que no ponen en cuestión la reproducción global de la sociedad como sociedad dividida en clases, géneros, edades y etnias" (Fernández Enguita, 1988:12). Es tracta només d'un exemple del debat que a nivell europeu han vingut suscitant les aportacions de les teories de la resistència, sempre des de la perspectiva de l'educació secundària.



### **1.3. Experiències escolars i identitats en contextos d'immigració. Selecció d'aportacions des de la recerca internacional.**

Els escassos antecedents teòrics i etnogràfics que més s'aproximen al tema de recerca, és a dir, a la relació entre immigració, experiències escolars i construccions identitàries, els trobem a l'àmbit anglosaxó, bàsicament a l'Antropologia de l'Educació nordamericana, que para atenció en els nens i nenes de minories culturals i immigrants en relació amb el sistema educatiu de la societat majoritària i les seves institucions, més que no pas en la diversitat cultural o de cultures a l'escola (Carrasco, 2001). Els plantejaments d'aquesta tesi s'allunyen, doncs, dels discursos dels paradigmes de la *interculturalitat*, de fet no l'interessen com a tals "la diversitat de cultures de l'alumnat", o "l'alumnat de cultures diverses" a partir de la pertinença ètnico-cultural d'origen, sinó que, seguint l'estela d'altres treballs del Grup EMIGRA en la línia de l'educació secundària (Pàmies, 2006), para atenció en les relacions i experiències que tenen els fills i filles de famílies immigrades amb la institució escolar, i en els processos de minorització que es desencadenen a través de les variables internes a la pròpia institució. La recerca que es presenta ha desplaçat el focus, així doncs, cap els propis nens i nenes, retrobant la seva agència dins les *cultures diverses*, amb la finalitat d'escoltar-los i dotar-los de veu.

En aquest sentit, l'antropòloga Ann Davidson, i la seva excepcional etnografia a través de l'estudi de casos *Making and Molding Identities in Schools. Student Narratives on Race, Gender and Academic Engagement* (1996), ha estat un dels precedents que més de prop ha estat seguit a l'hora de pensar i construir aquest treball de recerca, malgrat l'autora no centri el seu interès en els infants de primària, sinó en els adolescents de secundària a diverses ciutats de Califòrnia. Efectivament, Davidson focalitza la seva atenció en el pes de les dinàmiques identitàries en el context de l'escolarització secundària, i com aquestes es veuen condicionades pels factors interns al centre escolar: no només per les variables que configuren els estils d'ensenyament i aprenentatge, sinó també per les dinàmiques relacionals establertes amb els companys/es i el professorat.

El llibre constitueix el producte final d'una recerca vinculada a un important projecte d'investigació anomenat *The students' Multiple Worlds Study*, iniciat des del Center for Research on the Context of Secondary School Teaching de la Universitat de Stanford (Califòrnia) entre el 1990 i el 1991, que va tenir com a ubicació empírica quatre centres de secundària emplaçats en les grans ciutats de l'estat, i es va estructurar mitjançant un estudi de casos que distingia entre adolescents d'origen immigrant -llatinoamericans, asiàtics-, de la minoria cultural afroamericana i de la majoria cultural d'ascendència europea.

L'autora construeix el seu propi marc teòric de partida tot estenent un sòlid pont entre les aportacions de l'antropologia de l'educació basades en les diferències culturals (*culturalistes*) i aquelles fonamentades en l'estatus de minoria del grup "immigrant" o "voluntària", en la terminologia de John Ogbu, com a mecanisme condicionant dels comportaments i percepcions dels infants i les seves famílies respecte l'escola; és a dir, entre el marc teòric culturalista i l'ecològic endegat per Ogbu.

En els seus treballs Ogbu analitza l'escolarització dels col·lectius minoritaris a través de la història de contacte amb la majoria, que dona lloc a minories de casta o involuntàries i a minories immigrants o voluntàries, les quals projecten en la institució escolar diferents expectatives a partir de l'estructura d'oportunitats percebuda en el mercat laboral, i de la pròpia interpretació de l'espai educatiu en funció de la "naturalesa" d'aquesta minoria: en el cas del primer tipus de minories (*de casta*) l'escola es veu com a part indestriable de la majoria opressora; en canvi, en el cas de les minories immigrants, l'escola es veu com un espai de promoció social que cal no desaproveitar. Ogbu, per tant, busca les causes de la vinculació i la desvinculació escolar dels alumnes i les famílies en el context més ampli de les relacions de poder majoria-minoria, incloent les qüestions de classe social, fins a cert punt marginades en l'anàlisi de la perspectiva culturalista<sup>18</sup>.

Davidson, però, es planteja alguns dubtes que en realitat afegeixen complexitat a les interpretacions d'Ogbu (1996:3): Pot ser que una orientació de *minoria immigrant* es vegi transformada negativament en un entorn escolar que ofereix molt poc als seus alumnes immigrants? I per altra banda, les pràctiques oposicionals associades a l'estatus de les *minories involuntàries*, no pot ser que es manifestin de manera diferent, fins i tot constructiva, en escenaris escolars menys constrenyidors (*constraining*) per aquestes minories? És a dir, prenent l'exemple del context nord-americà, en una escola on els mestres aconseguixin transmetre elevades expectatives per tothom i els afroamericans sentin com a possible i legítima una trajectòria escolar exitosa sense *selling out* (vendre's) o *acting white* (actuar com els blancs), ésser *negre* pot significar quelcom diferent: parlar l'anglès vernacular afroamericà o pertànyer a un grup d'amics afroamericans pot anar de la mà amb obtenir èxit escolar i sentir-se'n orgullós.

Davidson aporta evidència empírica en aquest sentit, fent notar que tampoc no està clar que una actitud oposicional necessàriament impliqui fracàs acadèmic (1996:25): els estudis realitzats amb

---

<sup>18</sup> Carmel Camilleri realitza el mateix exercici en l'àmbit de la literatura europea, tot insistint en la necessitat d'incorporar la classe social en les anàlisis sobre la influència de les diferències culturals en el comportament acadèmic. Com a exemple, assenyala la tendència de la majoria a etnificar aquells trets de la minoria que es perceben com a menys tolerables quan el seu rendiment escolar és deficitari, quan en realitat els nivells de fracàs entre els alumnes de famílies immigrants i els de famílies autòctones desafavorides econòmicament no són tan diferents (Camilleri, 1985).

alumnes iranians (Hoffman, 1988), jueus canadencs (Shamai, 1987), francesos d'origen algerià (Raissiguier, 1994) i americans mexicans (Foley, 1991) han mostrat que ambdues minories (*immigrants* i *involuntàries*) poden expressar cultures oposicionals, i al mateix temps aconseguir èxit acadèmic.

Aquestes constatacions porten a Davidson a reformular-se els interrogants clau tot prenent en consideració el rol que les escoles i els processos escolars juguen en alimentar, resistir o remodelar els bagatges que els alumnes d'entorns socioculturals diversos porten a l'escola: "Because schools participate in negotiating the meanings students attach to identity, the ways in which teachers and schools handle power and convey ethnically and racially meanings become relevant to the conceptualization of students' behaviors" (1996:5).

L'escola esdevé, per tant, una arena relativament autònoma amb un paper central en la modelació de la relació entre les identitats dels alumnes i els processos de *vinculació escolar* (*academic engagement*). Amb paraules de l'autora (1996:13):

The youths that I portray bring meanings with them to school –meanings that can be traced to community politics as well as to family and peer group norms. But such meanings exist in relation to those encountered in school, contributing to the set of conditions that constrain the manner in which individuals craft their identities.

L'autora es recolza en un enfoc postestructuralista (Foucault, 1983, Giroux, 1992), el qual ofereix una conceptualització diferent de la identitat, entesa com una entitat plàstica i en constant reformulació. Des d'aital perspectiva, emfasitza el paper de les *tecnologies disciplinars*, els discursos i la concepció del poder com una acció sobre l'acció. Les relacions de poder estructuren el camp de l'acció, estableixen pràctiques i discursos que defineixen la normalitat de bell antuvi. Però sempre hi ha un espai per a la resistència, depenent del context: l'individu, com a subjecte simbòlic, té un marge d'actuació estratègica.

Els centres educatius constitueixen camps d'acció on els diferents actors participen en *negociar* els significats amb què els infants i adolescents construeixen les seves identitats a través de les experiències escolars. Així, segons Davidson (1996:30):

It is critical for scholars to look at schools as more than stages for cultural and social reproduction. As institutions characterized by disciplinary technologies and discursive systems, schools may themselves play a role in furthering or restructuring the formation of identity among youth. Thus it is critical for those concerned with social change to begin to consider reproduction from multiple contextual perspectives.

En aquest sentit, Davidson identifica cinc factors interns a l'entorn escolar formal que actuen com a *tecnologies disciplinars* i contribueixen als sentiments d'alienació i desvinculació dels alumnes d'origen immigrant i/o de minories, els quals es desprenen de les experiències i el discurs dels

propis adolescents: “*patterns that emanate from academic tracking, negative expectations, differential treatment of varied ethnic and racial groups, bureaucratized relationships and practices, and barriers to information*”. (Davidson, 1996:33).

Efectivament, en primer lloc, Davidson demostra com la segregació segons nivell acadèmic (*tracking*) actua com a un element de marginació en tant crea espais privilegiats i desfavorits per l'accés als aprenentatges acadèmics, espais que acaben reproduint les desigualtats socials d'entrada, donat que acostumen a ser els alumnes de minories els que van a parar als grups i nivells de reforç. De fet, la segregació constitueix una *tecnologia disciplinar*, en tant, basant-se en criteris aparentment objectius, remet l'alumnat i el professorat a concepcions particulars sobre el significat de l'èxit i el fracàs escolar que afecten els processos identitaris dels alumnes.

En segon lloc, l'autora constata que les expectatives i les relacions diferencials segons l'origen ètnic-cultural de l'alumnat que sovint desplega el professorat funcionen com a accions discursives significatives que etiqueten els alumnes i condicionen les seves experiències i els seus resultats acadèmics, tot afavorint processos de desvinculació o de vinculació en funció de l'alçada d'aquestes expectatives, i/o del tipus de relacions alumnat-professorat (marcades per la confiança i calidesa, o bé per la disciplina i la distància). A més, un elevat grau de burocratització en les relacions i les pràctiques docents amplia la distància i l'alienació envers l'entorn escolar dels alumnes d'origen immigrant i/o minoritari. D'igual forma, les barreres a la informació (p. ex., sobre sortides professionals i estudis superiors) afecten aquests alumnes més directament, tot desposseint-los de criteri a l'hora de decidir el seu futur acadèmic i, doncs, contribuint a la seva desvinculació respecte l'entorn escolar. Veurem il·lustrades aquestes constatacions a la llum de la tipologia casos que s'entomarà més endavant.

Ara bé, intentant extrapolar aquestes variables a l'educació primària ens trobem que les característiques pròpies de l'etapa i dels centres d'educació infantil i primària potser ens obligarien a reconsiderar les formes i els continguts d'algun d'aquells cinc factors que es citaven més a munt, com per exemple *les barreres a la informació*, o bé la *burocratització de relacions i pràctiques*, que difícilment es despleguen de la mateixa manera ni tenen el mateix impacte sobre els alumnes en un centre de primària que en un de secundària, si bé l'abast d'altres com la segregació en grups de nivell, les expectatives diferencials, i les dinàmiques relacionals discriminatòries segons origen, resta fora de tot dubte en la seva aplicació a ambdues etapes educatives.

S'escau, doncs, aprofundir en aquests aspectes: reprendrem la proposta classificatòria de tipus identitaris d'Ann Davidson un cop desgranats el conjunt de variables clau que, tot resseguint les aportacions procedents de diversa literatura nacional i internacional, es postulen com a modeladores

de les experiències de vinculació i desvinculació escolar de l'alumnat, les quals al seu torn conformen el cos de les hipòtesis que es construeixen cap al final del capítol.

Abans, però, hauríem de delimitar, ni que sigui a efectes pragmàtics d'operativització, la noció de *vinculació escolar*.

### **1.3.1. El concepte de *vinculació escolar***

Generalment el terme *vinculació escolar* (*academic engagement* en la terminologia anglosaxona), fa referència a una actitud sistemàtica i conscient, per part d'un/a alumne/a, cap a la persecució de l'èxit escolar. Des de l'àmbit de la psicologia cognitiva inclouria estrictament aquelles dimensions que tenen a veure amb "comportaments" i "actituds" favorables a l'aprenentatge de continguts (Greenwood et al., 2002; Ackey, 2006), sovint contemplats només dins les parets de l'aula. Vegem-ne la definició que se'ns ofereix des d'un article dedicat al concepte de la *School Psychology Review*: "Academic engagement refers to a composite of specific classroom behaviors: writing, participating in tasks, reading aloud, reading silently, talking about academics, and asking and answering questions" (Greenwood et al., 1984; citats per Greenwood et al., 2002).

Ara bé, des de l'àmbit de l'antropologia, i seguint la proposta de Davidson (1996), el concepte no cobriria només els aspectes més tangibles d'obtenció de bons resultats acadèmics, sinó que inclouria especialment els factors relacionals associats als processos identitaris, d'interacció simbòlica en el marc escolar, que donen lloc a unes determinades expectatives, creences, etc., de l'alumne/a cap a l'escola.

Per tant, cal no confondre'l amb la noció d'èxit acadèmic: la vinculació escolar d'un alumne/a no té perquè ser traduïble en termes de trajectòria acadèmica estrictament, estem parlant d'actituds i expectatives, no de resultats. Es tracta d'un procés que implica una focalització en els aspectes no tant d'aprenentatge *stricto sensu* sinó relacionals. S'acostuma a acceptar que una variable implica l'altra, però el cert és que poden estar perfectament dissociades, depenent del context escolar, i de les característiques i condicions familiars d'origen. Per exemple, en la recerca pròpia es van seguir de prop un parell de casos d'incorporació tardana (un nen marroquí nouvingut de cinquè i una nena també marroquina nouvinguda a sisè) en què els progressos en rendiment acadèmic, especialment en matèries com la matemàtica, van ser especialment rellevants, però aquests progressos no van anar acompanyats d'un procés d'integració escolar amb èxit equivalent: es tractava de dos infants sotmesos a una clara dinàmica de marginació per part dels companys autòctons i d'invisibilitat per

part dels tutors de les seves respectives aules. Dinàmica exacerbada per la segregació d'aquests infants, conjuntament amb d'altres companys autòctons, en grups de reforç fora de l'aula ordinària.

Durant els últims trenta anys, la majoria de les investigacions sobre diversitat i educació s'han mirat el concepte de vinculació escolar a través de la lent del grup de pertinença, preguntant-se com les diferències culturals, o l'estatus de minoria del grup (*immigrant* o *involuntari*, seguint Ogbu), moldejava el comportament i les percepcions dels nois i noies respecte l'escola. Ann Davidson, com ja hem vist en l'estudi ressenyat (1996), fa un plantejament complementari a l'anterior, per tal de superar els problemes que, segons ella, implica adoptar una perspectiva únicament externalista, i defensa que les manifestacions de la identitat i la *vinculació escolar* són informades no només pels factors sociohistòrics del context, sinó per les pràctiques i relacions a nivell del propi marc escolar.

De fet, seguint D. Gillborn (1990), no estem davant una categoria dicotòmica (vinculació / desvinculació, *pro-school* / *anti-school orientation* en la terminologia emprada per l'autor i encunyada per Lacey), com es podria desprendre a partir de les *teories de la diferenciació i la polarització* (Brown, Hammersley, Hargreaves, Lacey)<sup>19</sup>, sinó que estem parlant d'un *continuum* polièdric i canviant. D. Gillborn intenta donar compte de la complexitat de les experiències escolars de l'alumnat d'origen afrocaribeny i sudasiàtic a través d'aquesta idea de *continuum* en les manifestacions de vinculació/desvinculació escolar (Gillborn, 1990:99):

A pupil might move between different degrees of involvement on different occasions and on different issues, yet overall his/her views and actions (attitudes and behaviours) may tend to reflect broadly similar levels of involvement. (...). Rather than trying to characterize pupils' adaptations within a dichotomous bipolar model of pro/anti-school positions, therefore, it is more realistic to view pupils' involvement in relation to a continuum ranging from relative commitment through to alienation from the school value system. The model of a continuum allows for the variety and complexity of pupil adaptations while retaining important elements of previous work which have shown the potential of differentiation-polarization analyses.

En definitiva, el concepte de *vinculació escolar* constitueix un indicador operatiu de primer ordre per tal d'aproximar-nos a les experiències escolars dels infants d'origen immigrant a l'etapa de Primària. Quan parlem d'*experiències escolars*, acostumem a donar per descomptat el seu ús quotidià i per tant a la literatura especialitzada no acostuma a ésser explicitat amb cap definició específica. Al treball d'aquesta tesi s'ha utilitzat de manera inductiva per construir-ne una tipologia a través de dos eixos estretament relacionats:

---

<sup>19</sup> Aquestes teories sociològiques sobre les adaptacions dels diferents grups socials a les demandes de l'escola "claim that if pupils are differentiated according to an academic-behavioural standard, for example by being streamed or banded, their attitudes to that standard will become polarized. In particular, those given the lowest rankings will reject it and the values it embodies". (Hammersley, 1985:247; citat per Gillborn, 1990:81).

En primer lloc, la dimensió emocional, és a dir, les vivències subjectives dels infants d'origen immigrant estranger en tota la seva diversitat i heterogeneïtat, expressades tant de forma verbalitzada com de forma gestual. I en segon lloc, la dimensió relacional, que recull tots els aspectes de la interacció d'aquests infants amb els adults (professorat, famílies, etc.) i amb els *iguals* (companys/es del grup-classe, xarxa d'amics i/o amigues, alumnes del mateix origen, etc.).

El concepte de vinculació escolar (i el seu pol negatiu: desvinculació escolar<sup>20</sup>) es considera, doncs, un element central associat a la construcció d'una identitat acadèmica concreta, així com als processos d'aculturació que tenen lloc a l'escola entre els alumnes procedents d'entorns socioculturals diversos. En el marc de la investigació que es presenta, l'operativització del model d'anàlisi dels diferents casos encarnats pels infants en els dos capítols corresponents de l'etnografia a Mataró i a Caldes d'Estrac aglutina, per una banda, la distinció entre els dos pols *objectiu* i *subjectiu* del concepte; i per l'altra, la distinció entre una esfera d'actituds en relació amb els aprenentatges i una altra relativa a l'àmbit escolar en tant espai de relacions i de construcció simbòlica. Els estils d'ensenyament/aprenentatge i les dinàmiques relacionals constitueixen els dos indicadors que permeten classificar i *tipificar* les experiències de l'alumnat en termes de vinculació o desvinculació escolar.

En el registre i anàlisi de les experiències escolars ha estat fonamental la distinció, per una banda, de les diferents etapes educatives: Infantil, Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Cicle Superior; i per l'altra, dels espais i ocasions d'interacció dins i fora del centre educatiu, que donen lloc a diferents tipus de relació, tot fent emergir el repertori de la diversitat d'aquestes experiències: aula ordinària, aules de reforç, passadissos i vestíbul, pati, activitats extraescolars, sortides i excursions, festes, etc.

### **1.3.2. La influència de les pràctiques i els estils d'ensenyament / aprenentatge**

El concepte *estils d'ensenyament / aprenentatge* vol posar de relleu les discontinuïtats que sovint separen les pràctiques docents de les pautes de socialització familiar, més intensament en el cas dels infants de minories culturals i immigrants<sup>21</sup>. Així, doncs, es tracta d'una eina analítica que d'alguna

---

<sup>20</sup> Alguns autors de la literatura anglosaxona prefereixen parlar de "disaffection". Així, per exemple, G. Barret va editar el 1989 *Disaffection from school? The early years*, on els diferents *contributors* aporten una perspectiva multidimensional que va des de l'observació dels micro-contexts interaccionals a les aules a l'anàlisi del context britànic relatiu a la història de les polítiques d'intervenció educativa. Aquesta compilació entrecrua les mirades de tots els actors: alumnes, famílies/comunitats i professorat, i ens ensenya que les percepcions de desafecció escolar són indisociables dels contextos on tenen lloc: "adult created environments and expectations" (Barret, 1989:xii).

<sup>21</sup> Deixo de banda les conceptualitzacions i aportacions de la psicologia sobre els models d'estils d'aprenentatge desenvolupats pels infants de diversos orígens ètnico-culturals, ja que es tracta d'un terreny

manera entronca amb les aportacions del paradigma *culturalista* nordamericà liderat per G. Spindler i F. Erickson, ja mencionats abans. El seu ús parteix de la idea que els infants que pertanyen a minories adquireixen en les seves cultures i situacions socials estils comunicatius i interactius que poden ser discontinus amb els de l'escola. Cal insistir, encara que sembli una perogrullada, que l'escola no és ni de bon tros l'únic entorn d'aprenentatge. La família, el grup d'iguals, el barri o el lleure, constitueixen entorns on s'adquireixen bagatges que poden ser considerats tant o més importants que els de l'escola: tot depèn del paper atorgat als aprenentatges escolars pels infants i les seves famílies.

L'escola, com a institució de la *majoria*, s'ha anat apropiant d'aspectes tradicionalment familiars i comunitaris de la socialització i ha anat sancionant models correctes (d'activitats escolars, de relacions escolars, de maternatge i paternatge, etc.) que en el fons són culturament específics a les societats occidentals i a les classes dominants. Sovint s'acaben confonent els components d'aquests models amb els factors causals que intervenen en els processos d'aprenentatge i el seu èxit. Això té com a efecte la interpretació errònia d'algunes diferències socials i culturals com obstacles acadèmics, quan en realitat només requereixen un temps de reajustament a les noves realitats per part de les famílies immigrants estrangeres (S. Carrasco et al., 2002:131).

Per tant, el professorat acostuma a fomentar / deslegitimar / ometre els estils d'aprenentatge dels alumnes<sup>22</sup> segons les pràctiques culturals pròpies i les ideologies docents, per mitjà del tipus d'activitats d'ensenyament /aprenentatge que proposa, les quals poden situar-se bé dins l'àmbit del currículum explícit o bé dins l'anomenat *currículum ocult* (vid. més amunt el concepte de reproducció / canvi social). Com s'ha assenyalat més a munt, la cultura escolar sistematitza i legitima unes maneres de fer, elititza uns continguts, els fragmenta i els academitza. I ho fa

---

que no he arribat a trepitjar amb seguretat, i tampoc la pròpia recerca etnogràfica ha donat per una contrastació individualitzada. Per una iniciació en aquesta branca d'estudis, i en l'elaboració de diferents tipologies d'estils d'aprenentatge vid. Dunn (1995, 1997), Gardner (1993) o Denig (2004). Guild P. B., i Garger S. (1998, 2001) criden l'atenció sobre el perill que suposa una anàlisi simplista que no sigui capaç d'anar més enllà d'una estereotipació *d'estils* atribuïts segons la procedència cultural: "The concept of cognitive or learning styles of minority and other students is one easily oversimplified, misunderstood, or misinterpreted. Unfortunately, it has been used to stereotype minority students or to further label them rather than to identify individual differences that are educationally meaningful" (Cox i Ramírez, 1981; citats per Guild, 2001:15). En canvi, el concepte *estils d'aprenentatge* hauria de facilitar una aproximació lliure de valors per entendre les diferències individuals entre l'alumnat de diverses procedències ètnico-culturals: "The assumption is that everyone can learn, provided teachers respond appropriately to individual learning needs" (Bennet, 1986; citat per Guild, íd., pg. 20).

<sup>22</sup> Així, per exemple, "there is evidence that students with specific learning style patterns (kinesthetic, field-dependent, sensing, extraversion) underachieve in school. Regardless of their cultural background, students who have these dominant learning style patterns have limited opportunities to use their style strengths in the classroom" (Guild, 2001:16). Efectivament, no tots els estils d'aprenentatge són igualment valorats per l'escola: "Most schools do a more effective job with learners who are reflective, linear or analytic than those whose are active, holistic, personal, or practical". (íd., pg. 18).



mitjançant les seves pròpies normes, valors, bagatges i dinàmiques, que acostumen a pertànyer al *codi elaborat* d'una classe mitjana representada pels docents, tal i com deixà palesat Bernstein (1988 [1975]).

Paral·lelament a les aportacions de Bernstein, en el clàssic *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'“échec scolaire” à l'école primaire* (1993), B. Lahire es pregunta sobre els possibles motius que condicionen els alumnes de les classes populars (inclosos els d'origen immigrant) a “fracassar” escolarment a l'etapa de primària, mentre que alumnes d'altres grups socials, tot i compartir un mateix temps i espai, aconsegueixen l'assoliment dels objectius escolars. A partir de la contextualització històrica de la França del s. XIX<sup>23</sup>, Lahire es basa en els conceptes de “formes socials orals” (poc codificades) i “formes socials de l'escriptura” (codificades i regulades) per fonamentar la idea que apropiat-se dels sabers escolars implica per part dels alumnes passar per un procés d'apropiació reflexiva del llenguatge a través de l'escriptura. Però no tots els grups socials estan en les mateixes condicions d'igualtat per accedir a aquestes destreses: aquells que limiten els seu domini a les formes socials orals ho tenen més difícil. El fracàs efectiu de l'alumnat d'entorns desfavorits prové d'allò que no arriben a dominar: les formes escripturals. Aquests infants expressen de forma objectiva mitjançant les dificultats i els fracassos un sentiment d'estrangeritat i una actitud de resistència cap a aquestes formes de dominació.

Ara bé, aquestes idees expressades en els paràgrafs anteriors no haurien de donar lloc a interpretacions mecanicistes i barroeres, ja que els docents no integren ni de bon tros una categoria homogènia, sinó que estem parlant, amb paraules de P. Soto (2001:58), de “*subjectes culturals*, amb la seva procedència i les seves trajectòries particulars, però també amb diferents graus d'adscripció a l'ortodòxia del propi grup i, per tant, necessàriament diversos, heterogenis”.

L. Delpit, a *Other people's children: Cultural conflict in the classroom* (1997), des del camp de la recerca nordamericana, es podria dir que amplia els anteriors enfocaments fent jugar un rol central als aspectes de “compatibilitat cultural” entre el professorat *mainstream*, majoritari, i l'alumnat d'entorns socioculturals diversos. A partir de les seves experiències de docència i recerca a Papua-Nova Guinea i a l'Estat d'Alaska, Delpit posa de relleu les ruptures que marquen els processos de socialització a la institució escolar i a les institucions familiars i comunitàries dels infants de cultures minoritàries. Il·lustra amb profusió d'exemples i reflexions els mecanismes de dominació de “la cultura del poder” (que consisteix en les normes, valors i punts de vista de la ideologia de classe mitjana dominant) a les escoles. Argumenta que només els infants de minories familiaritzats

---

<sup>23</sup> És en aquest moment històric quan es consoliden, d'acord amb Lahire (1993), les pràctiques socials a través de l'escriptura, fet que implica l'aparició de noves oposicions organitzadores del discurs: “civilitzats”/ “salvatges”, “cultivats”/ “ignorants”. En aquestes oposicions l'escola hi juga un paper fonamental.

amb aquests mecanismes tenen possibilitats d'excel·lir en un escenari que margina aquells que ignoren aitals codis, plasmats en les pràctiques pedagògiques i els continguts curriculars.

Tot assumint com a premissa que cada escola és un món i que poden coexistir pràctiques i estils d'ensenyament / aprenentatge molt diversos, si quelcom posa de relleu la producció investigadora és que, quan es tracta d'escolaritzar l'alumnat d'origen immigrant procedent de països de la perifèria econòmica, aquests estils i pràctiques s'activen i actuen des d'una suposada distància i "xoc cultural", entesos com a obstacles per a l'èxit acadèmic (Carrasco, 2003). Se sol interpretar el moment de la incorporació al sistema educatiu i la distància cultural com a determinants dels resultats acadèmics i de les trajectòries escolars d'aquests infants, sense prestar una atenció clara als condicionants del context d'immigració i del context d'origen (Pàmies, 2006; Carrasco, 2004). En aquest sentit, la distància amb què es conceptualitza en l'univers escolars la "cultura d'origen" explicaria la ubicació sistemàtica dels nens i nenes d'origens socioculturals "allunyats" en els diversos dispositius aplegats sota el paraigües "d'atenció a la diversitat". Totes aquestes mesures han contribuït a la representació dels fills i filles de famílies immigrades procedents de països empobrits de forma negativa a l'escola, afavorint l'associació de l'estrangeria al dèficit i a unes necessitats de *compensació* específiques (Carrasco, 2003; Pàmies, 2006).

Pel que fa al nostre país cal tenir en compte, especialment, que tal i posen de relleu Moliner i Garcia (2005), la formació del professorat encara és obsoleta i insuficient per respondre als nous escenaris educatius de la immigració<sup>24</sup>. Els resultats d'una prospecció a l'etapa de primària que analitza els continguts i l'organització de la formació del professorat en l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant, publicats a la revista *Intercultural Education*, corroboren sens dubte el que fa temps que es ve constatant des de les pròpies recerques del Grup EMIGRA, i que val la pena consignar mantenint la cita original (2005:437-438):

(a) Schools have not changed their routines or their organizational and curricular conceptions; nor have they changed the paradigms they operate with or their teaching approaches. Diversity is regarded as a problem, a deficit, something to assimilate, to cover up or to hide. Children must be fitted into the system, not the other way round. Most teacher attitudes reflect a deficit theory view. Even those who show greater sensitivity and interest in immigrant students do this in a paternalistic manner and out of a sense of moral duty.

(b) Teachers still hold a very individualistic view of integration: particular cases involving this or that student are discussed, but there is no global view of the overall social and political situation.

(c) Staff and material resources are emphasized. Integration thus becomes a technical question for specialists who never question the way schools are structured and organized. In short, school norms, roles and the established culture are not questioned. The only thing that can be modified seems to be

---

<sup>24</sup> Per una ampliació panoràmica sobre els temes de política educativa en l'atenció a la diversitat cultural, vid. Aguado T, Malik B. (2001) "Cultural diversity and school equality: Intercultural education in Spain from a European perspective". *Intercultural Education*, 12 (2), 149-162.

methodology, the students' physical location and certain learning topics. Teachers do not ask for training. However, it is apparent that they need to carry out a critical overhaul of the values they are passing on in their daily practice.

Prenent en consideració aquestes mancances, al treball de camp s'ha prestat especial atenció al pas dels infants per les aules de reforç i pels serveis educatius de compensació, tenint en compte que les experiències, i les trajectòries escolars, dels infants d'origen immigrant estranger es troben condicionades per la pràctica de la segregació segons grups de nivell -*tracking* en l'àmbit anglosaxó (A.L. Davidson, 1996; Mehan et al., 1996; Dauber, Alexander, Entwisle, 1996; Carbonaro, 2005;), que sovint acaba perjudicant l'accés als aprenentatges i per tant afavoreix la desigualtat i l'encapsulament, ja que un cop els infants són assignats a aquests grups –desmentint en la pròpia accepció *d'agrupaments flexibles* en el nostre cas- és difícil que promocionin, i en canvi desenvolupen estratègies adaptatives de resposta a la seva posició desvaloritzada. Durant el treball etnogràfic s'han tingut en compte aquests condicionants que malgrat tot donen lloc a un repertori d'experiències divers i heterogeni.

La literatura especialitzada ha donat compte amb freqüència dels efectes perjudicials del *tracking* i de la segregació per *grups d'habilitat (ability grouping)*. Així, per exemple, Carbonaro (2005) analitza les vinculacions entre l'esforç de l'alumnat, els dispositius de segregació segons nivell, i els resultats acadèmics; ho fa explotant la National Education Longitudinal Survey britànica, seguint les cohorts del 8è al 10è grau (etapa de secundària). I les seves conclusions són clares al respecte: “the higher a student's track, the more effort she or he exerts” (2005:43); i és que l'esforç acostuma a ser més exigít i més valorat precisament als grups més avançats. Com a corol·lari, Carbonaro crida l'atenció sobre l'error de considerar l' “esforç” quelcom només responsabilitat de l'alumne, independentment de l'entorn d'aprenentatge:

Researchers and policy makers need to consider how to create classroom environments that encourage *all* students to try hard in school. (...). Those who argue for increased effort by way of moral exhortation, couched in the language of “students' responsibility”, ignore such important linkages and fail to recognize that some pedagogical practices are more likely than others to motivate students to work hard. (Carbonaro, 2005:44).

S. Hallam, J. Ireson i J. Davies (2003, 2004) -amb els precedents de J. Boaler (2000) així com dels estudis, de caire més sociomètric, de Dauber, Alexander i Entwisle (1996), entre d'altres<sup>25</sup>, als EEUU-, han dedicat els seus estudis a les dinàmiques generades per la separació en *ability groups* i les experiències dels infants de primària dins d'aquestes agrupacions en el marc escolar britànic. Al Regne Unit, com succeeix a la majoria dels nostres sistemes educatius, les pràctiques de separació per grups d'habilitat a l'etapa de primària es caracteritzen per una relativa informalitat (Mehan et

---

<sup>25</sup> Per exemple: Gamoran, 1989; Oakes, 1988; Oakes, Gamoran and Page, 1992; Sorenson, 1987 (citats per Dauber et al., 1996:290).

alt., 1996). El que succeeix és que s'acaben institucionalitzant cap al final d'aquesta etapa i els inicis de la secundària. Les autores citades constaten, però, com l'efectivitat i la flexibilitat dels grups d'habilitat a les escoles de primària depenen en bona part del tipus d'organització i de la infraestructura, així com d'altres factors relatius a l'*ethos* de cada centre educatiu. En qualsevol cas, però, en la pràctica es tendeix sempre a una sobrerrepresentació dins dels nivells més baixos de l'alumnat procedent de famílies de minories culturals i /o condicions socials desfavorides (Hallam et alt., 2003:57; Mehan et alt, íd.).

El seguiment de les trajectòries i les vivències dels infants emplaçats en diferents tipus d'agrupació (*high, moderate, i low ability*) a sis escoles de primària angleses va fer emergir els punts foscos d'una tecnologia disciplinar que institucionalitza i legitima les desigualtats –d'accés als aprenentatges- entre l'alumnat, resumibles en una frase: “The greater the extent of the structured groupings, the greater the apparent stigmatization of those in the lower groups” (Hallam et alt., 2004:531). Una estigmatització que es feia visible en les dinàmiques de relació entre iguals, on la naturalesa d'algunes atribucions –“thick”, “dumb”-, efectivament marginava i minusvalorava l'alumnat dels grups de “baix nivell”. Tanmateix, les actituds dels alumnes cap a l'escola en general, d'acord amb Hallam, Ireson i Davis, no estaven directament relacionades amb el tipus d'agrupació per habilitats adoptat (Hallam et alt., íbid):

Most pupils expressed positive attitudes towards school. What they valued most was a warm, caring atmosphere where friendships could flourish and teachers were seen as helpful and supportive. The wide variations in attitudes suggested that schools can create a caring ethos and make school enjoyable regardless of the grouping structures adopted.

Comptem amb un creixent volum de recerques en experiències novadores i pioneres en països amb llarga tradició en la recepció d'alumnat d'origen immigrant (Gran Bretanya i EEUU en són els més representatius), que ens mostren com l'escola primària pot ser capaç de desenvolupar estils i pràctiques d'ensenyament/aprenentatge no reproductores de la desigualtat, sinó afavoridores de la inclusió. Com a mostra, es poden ressenyar dos treballs representatius, un elaborat als EEUU en el marc de l'educació secundària i un altre al Regne Unit en el marc de l'educació primària:

Mehan, Villanueva, Hubbard i Lintz, de la Universitat de Califòrnia, ens acosten, mitjançant el llibre *Constructing success. The consequences of untracking low-achieving students* (1996), a l'impacte beneficiós d'un Programa anomenat AVID (“Advancement Via Individual Determination”), que consisteix en emplaçar els estudiants –la majoria de minories ètnico-culturals i d'entorns socials desfavorits- que anteriorment havien estat destinats en grups per “low-achievers” en els mateixos grups “college preparatory” (de preparació per anar a la universitat) que els “high achievers” –la majoria de classe mitjana i origen europeu. La combinació de la transmissió

de tècniques d'aprenentatge sovint poc desenvolupades als centres ("the program emphasizes the writing process, the inquiry method, collaborative learning groups, and intensive staff development", [1996:189]) i un acompanyament social per tal de fer créixer la confiança i la seguretat de l'alumnat amb més desavantatges d'entrada, així com l'afavoriment d'unes relacions positives entre iguals, es conjugaren per fer del programa un èxit:

In sum, the social scaffolds, institutional supports, and academically oriented peers and parents constitute the possibility of the academic success of AVID students. Although the academic and curricular dimensions of the untracking effort are vital, they can not exist without institutional supports. (...). Schools have long been faced with students with different experiences. Heretofore, the tendency has been to separate them into different groups and provide them with different curricula. Instead, AVID is providing students who have different academic backgrounds with similar academic experiences while providing different amounts of social supports. (Mehan et al., 1996:191).

Potser, malgrat tot, no seria necessari un programa d'aïtals característiques si des de l'escolarització primària ja es tinguessin en compte aquestes bones pràctiques... Precisament aquestes van ser l'objecte d'anàlisi de T. Wrigley a *The power to learn. Stories of success in the education of Asian and other bilingual pupils* (2000), un estudi de casos que incorporà sis centres d'educació primària britànics en els quals *a priori* hi havia grans probabilitats de localitzar tres barreres diferents d'accés als aprenentatges: origen socioeconòmic, llengua i etnicitat. Contra tot pronòstic, en aquestes escoles l'aplicació de pràctiques d'*empowerment* (empoderament) travessaven els diferents aspectes del currículum i les pedagogies, així com de les relacions internes i amb la comunitat àmplia, tot revertint positivament en les experiències escolars de l'alumnat.

He optat per fer servir les pròpies paraules de Wrigley llegides en un altre text sobre el mateix treball de recerca-acció (2006) per resumir el conjunt de factors que cooperaven en el desplegament de les accions d'*empowerment* de l'alumnat d'origen asiàtic així com d'altres minories ètnico-culturals presents en aquestes escoles. En aquest primer extracte s'observa la importància de construir els aspectes de l'atenció pedagògica sobre un andami fonamentat en un compromís amb la comunitat escolar, explícitament antiracista i a favor d'una ciutadania multicultural:

Core skills and particularly literacy received strong emphasis in these schools, but within a rich and exciting curriculum with an emphasis on the arts, community events, and socially critical versions of citizenship. The curriculum was based on respect for the parents' cultural heritage, but not limited to this, and opportunities were found for learners to reflect on cultural change and difference, as well as issues of power (i.e. antiracist, not just multicultural). Social Constructivist pedagogies were predominant, with an emphasis on cooperative problem-solving and investigation. (...). Then, each unit was designed around an activity that required pupils to process knowledge rather than passively absorbing it. Typically, this might involve a switch of media or genre, for example requiring students to make use of information about medieval power structures by writing a letter from a dying king to his heir, or enacting (albeit anachronistically) an interview for the post of parish priest<sup>26</sup>. (Wrigley, 2006:282-283).

---

<sup>26</sup> Veurem el desenvolupament d'una activitat semblant a l'escola mataronina i la sorpresa docent per la reacció d'una de les alumnes d'origen marroquí.

Uns plantejaments en els estils d'ensenyament i aprenentatge que incloïen no només totes aquelles accions adreçades al currículum, l'organització i la metodologia de treball a les aules, sinó molt especialment la millora i la promoció de les relacions establertes amb les famílies, i, per extensió, amb la xarxa comunitària:

Rather than *discipline* or *behaviour*, the recurrent word in these schools was 'respect', with a rich cultural resonance. (...). Similarly, the school's relationships with parents went beyond regarding them as a vehicle to ensure attendance, punctuality and homework. Family and community networks in the neighbourhood had a life of their own, and schools sought to interact constructively and supportively with them. Whether officially funded or not, all the schools were, in a sense, community schools. (Wrigley, 2006:283).

Tanco l'apartat amb aquesta darrera i eloqüent cita tot advertint que al llarg dels relats etnogràfics podrem anar contrastant fins a quin punt aquests elements positius relatius als estils d'ensenyament i aprenentatge són presents o absents dins els escenaris escollits al Maresme. Com es pot comprovar, el segon paràgraf de la cita de T. Wrigley ens introdueix de ple en els dos següents epígrafs.

### **1.3.3. La influència dels imaginaris i les expectatives docents sobre l'alumnat fill de famílies immigrades**

Existeix un ingent volum de literatura anglosaxona que aborda la influència de les expectatives docents sobre les actituds i els resultats escolars dels alumnes a la institució escolar, bé sigui en sentit positiu o en sentit negatiu. L'efecte de les diferents expectatives vehiculades pel professorat envers l'alumnat es pot analitzar, per exemple, a través de les oportunitats d'aprenentatge oferides en els estils i pràctiques d'ensenyament/aprenentatge (vid. apartat anterior<sup>27</sup>), o a través del clima afectiu, mitjançant el context interaccional dins i fora de les aules.

Bona part de la literatura especialitzada en aquest tipus de recerques les ubica en l'etapa de secundària, però tot i així val la pena assenyalar alguns precedents pioners com l'estudi *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development* (1969), on Rosenthal i

---

<sup>27</sup> Per ampliar en aquests aspectes, vid., per exemple, Weinstein, 2002. Rubie-Davies et. alt. sintetitzen la materialització de les diferències en les expectatives docents en les oportunitats d'aprenentatge recollint els següents indicadors (2006:440):

For example, teachers may slow the pace of lessons for particular student groups (Good & Weinstein, 1986), and they may create a more structured environment for them where behaviour is carefully controlled (Ennis, 1995, 1998). In such environments, students are given little independence, few cognitively demanding tasks, and little opportunity to interact with their peers. Classroom environments such as this may restrict student progress, and yet teachers with specific beliefs and expectations about particular ethnic groups are likely to explain the lack of student progress by referring to their lack of innate ability or home background factors rather than assuming the responsibility for student learning themselves (Ennis, 1995, 1998; Good & Weinstein, 1986). On the other hand, where teachers have high expectations for other groups of students, they are more likely to offer the students challenging learning opportunities, greater independence and choice, and opportunities to work cooperatively with their peers.

Jacobson van posar a prova la idea que el grau d'adquisició d'aprenentatges, d'èxit acadèmic, d'un alumne constitueix en gran part una resposta al tipus d'expectatives vehiculades pel professorat i a com aquestes són comunicades. Un altre clàssic que val la pena mencionar és "*Shut those thick lips*". A *study of slum school failure*, de G. Rosenfeld (1971), on l'autor descriu la seva immersió (com a docent i com a etnògraf) en la vida quotidiana d'una escola "de barri" (*slum*), a la qual anomena significativament "Harlem". A través de les diferents pàgines es disecciona l'espiral de prejudicis desposseïdors cap a l'alumnat afroamericà que en mediatitzava, intoxicant-les, les relacions amb el professorat *blanc* majoritari.

Les expectatives docents acostumen a venir condicionades pel tamany de l'escletxa que separa la cultura escolar representada per un grup –el professorat– que, en termes de Liz Brooker (2002:118) "*whatever their own class or ethnic background have acquired mainstream beliefs and values in the process of becoming professionals*", d'aquells bagatges representats per un alumnat socialment i culturalment heterogeni que se situa en desigualtat davant l'escala de valors legitimada per la institució.

Així, altres aportacions (Cooper i Good, 1983; Brophy and Good, 1974, 2000 –orig.1973-) constaten com el professorat pot, inconscientment, enviar missatges diferents –i oposats– que divideixen l'alumnat en "high achiever" o "low achiever" en correlació amb el seu estatus socioeconòmic i origen cultural: en el segon cas (low achievers) argumenten que els alumnes subjectes a expectatives més baixes degut a la transposició dels estereotips vinculats als seus orígens socioculturals (Corson, 1998) acostumen a rebre menys "feedback" i els hi són assignades tasques considerades de menor dificultat, i, per tant, de menor nivell acadèmic. Si aquest patró de comportament és persistent en el temps, si no es produeix cap tipus de transformació, l'infant i/o adolescent acusarà els efectes en el seu auto-concepte, en la seva motivació, els seus nivells d'aspiració, la seva conducta i les seves interaccions amb els docents. La conseqüència més previsible de tot plegat, doncs, és que l'alumnat acabi desenvolupant estratègies adaptatives de major o menor rendiment en funció d'aquestes expectatives, reacció que al seu torn reforçaria els prejudicis i les expectatives docents associades (Weinstein, 2002), retroalimentant l'*efecte pigmalión* (Rosenthal i Jacobson, 1980 [orig. 1969]), i materialitzant la *profecia autoacomplida* (Weinstein, Gregory, Strambler, 2004).

L'entrada en joc de l'etnicitat i l'origen cultural en l'anàlisi d'aquests processos simbòlics ha estat efectuada davant l'evidència de la major incidència del "fracàs escolar" entre la població de minories ètnico-culturals. Amb paraules de Rubie-Davies, Hattie i Hamilton (2006:430), citant altres autors rellevants al respecte:

Whether or not teachers form expectations based on student ethnicity is of interest to researchers, particularly given the poor relative academic achievement of ethnic minority groups in many countries (Hattie, 2003; Muller et al., 1999; Pellegrini & Blatchford, 2000; Weinstein, Gregory, & Strambler, 2004) and the consequent detrimental effect that lowered teacher expectations may have on the academic achievement of these groups.

En el context dels Estats Units diferents estudis han posat de relleu com sovint la influència de l'ètnicitat sobre les expectatives docents superava a la classe social<sup>28</sup>, en detriment de la població afroamericana: per exemple Wigfield, Galper, Denton, and Seefeldt (1999, citats per Rubie-Davies, Hattie i Hamilton, 2006:430-431) van trobar que “teachers’ expectations for white students were considerably more positive than for African-American students; teachers rated African-American children lower on the academic scales. They also rated the ability of these students to make friends and their own enjoyment in working with them lower than their ratings for white students”. En d’altres recerques (Entwisle i Alexander, 1988; citats a id., pag. 431) s’arriben a les mateixes conclusions tot analitzant els resultats escolars i comparant les notes dels infants *blancs* i dels afroamericans a l’inici i al final del primer curs de l’educació secundària.

Les discussions acadèmiques per la preeminència de les variables de classe social i culturals en la seva incidència sobre les expectatives docents disten lluny d’haver-se resolt en una direcció o una altra. Tal i com fan notar Rubie-Davies et alt. (2006:431):

Most of the research around teachers’ expectations and ethnicity has taken place in the United States where teachers’ expectations for white students and African-American students have been explored, but since a large proportion of the African-American students attend school in the poorest areas, teachers’ expectations for those students may inevitably be connected to their social class and so whether or not it is ethnicity or social class (or both) that influences teachers is difficult to unravel (Ennis, 1998).

Al Regne Unit, un dels referents més importants és el *Swann Report (Education for All, J. Swann, 1985)*, que va tenir com a objectiu avaluar l’efectivitat de l’escolarització sobre els infants de minores ètnico-culturals. A partir dels seus resultats, Pellegrini i Blatchford (2000) van extraure que les baixes expectatives del professorat envers aquest alumnat constituïen un dels principals factors del seu baix nivell d’aprenentatges. Prèviament, però, G. K. Verma i C. Bagley (1982) ja havien editat un llibre (*Self-concept, achievement & multicultural education*) amb diferents contribucions en la mateixa línia, incidint en els efectes dels imaginaris ètnico-culturals i racistes sobre l’autoconcepte i l’autoestima dels alumnes minoritaris, especialment els d’origen jamaicà i asiàtic.

---

<sup>28</sup> Aquesta conclusió ha estat rebutada per altres aportacions com les de Jussim et alt. (1998, citats per Rubie-Davies et alt., 2006:431), que argumenten que l’extracció social té més influència sobre les expectatives del professorat que l’ètnicitat.



Malgrat tot, la gènesi de les expectatives docents diferenciades dista de remetre de manera simple al conjunt d'estereotips i prejudicis<sup>29</sup> dominants en la societat general sobre els diferents col·lectius socioculturals, més aviat el seu sistema de representacions, així com la jerarquització de l'alumnat en funció d'aquests imaginaris, es construeix en bona part articulant les pròpies experiències professionals i vitals (Sleeter, a Ladson-Billings i Gillborn, 2004) amb les imatges essencialitzadores i distorsionadores que fins ara han vingut substituint la manca d'una informació acurada sobre els bagatges i els contextos de les famílies minoritàries.

Així, per una banda, és cert que el tractament de la incorporació a l'escola de l'alumnat d'origen immigrant estranger extracomunitari, i de minories, ha estat altament exposat a les perspectives culturalistes (arrelades inconscientment en el *fonamentalisme cultural* –Stolcke, 1995-) que ha vingut impregnant els diferents discursos relatius a la diversitat cultural, tant els de caire ideològicament progressista com els de vocació conservadora i/o xenòfoba. Aquestes, passades pel tamís de les pràctiques i els estils docents dominants, han acabat per reforçar les concepcions homogeneitzadores atribuïdes als col·lectius, tot justificant directament o indirecta el desenvolupament de processos d'exclusió escolar i social que constitueixen formes més o menys velades de racisme (Terrén, 2002).

En aquest sentit, seguint l'argument de Carrasco (2003), el binomi *déficit / compensació* que s'assumeix com a marc de partida per abordar la gestió de la multiculturalitat a les aules corre en paral·lel al de *diferència / aculturació*, des del qual es dona per descomptada l'existència d'una gran distància entre les pautes socialitzadores minoritàries i les del model cultural majoritari representat per la institució escolar. I aquí és on comença, tanmateix, el puntal que singularitza la gènesi de l'imaginari i les representacions del professorat, des del moment en què aquestes pautes socialitzadores són viscudes, transmeses, i avaluades pels docents com a universals i neutres.

Els continguts de la cultura escolar majoritària legitimats des del professorat s'uneixen a la manca d'informació aprofundida sobre els bagatges i els contextos reals de vida dels infants d'origen minoritari, de tal manera que, com afirma Liégois (1998, citat per Terrén, 2005:33), “las representaciones a base de prejuicios y estereotipos se adhieren a esta información (*esbiaixada*) y también a la que el enseñante recibe la mayoría de las veces desde su infancia y que a menudo puede verse inducido a transmitir”.

---

<sup>29</sup> Tot i que és cert que en alguns casos, com en el de l'alumnat marroquí, hi influeixen de forma força directa: a tall d'il·lustració, J. Pàmies, en la seva tesi doctoral (2006), mostra com els estigmes associats al “moro” (engany, fanatisme religiós, brutícia, etc.) que alguns estudiosos han analitzat a bastament (en el nostre àmbit, J. L. Mateo, *El “moro” entre los primitivos*, 1997) tenen la seva plasmació en les dinàmiques escolars entre alumnat d'origen marroquí i professorat, a l'etapa de secundària.

Però, d'altra banda, és no gensmenys plausible que la *senyalització de la diferència ètnica* (Terrén, 2005: 32) entre el professorat adquireixi formes molt més complexes, donades la manca de consciència envers la càrrega reproductora de les estratègies cognitives avaluadores en l'àmbit escolar, i l'aparent paradoxa que justament els docents constitueixen un dels col·lectius professionals més conscienciats a nivell discursiu contra el racisme i tot tipus de discriminació... Efectivament, seguint Terrén (2005:35):

Los sujetos aquí analizados presentan de antemano dos características sobresalientes: denuncian las manifestaciones de racismo que encuentran en la comunidad educativa y en el resto de la sociedad en general, y tienen un conocimiento directo de las dificultades que entraña la educación de los niños y niñas étnicamente diferenciados. Por estas dos razones, su representación de la otredad no puede explicarse simplemente en términos de pre-juicio, sino que debe buscarse en la lógica misma de la representación diferenciadora que subyace a su juicio y en la conexión de dicha lógica con su experiencia profesional.

En qualsevol cas, E. Terrén, a *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social* (2005: 40 i ss.), traça, pel cas de l'Estat, un *continuum* de jerarquització en els imaginaris del professorat, des d'una major a una menor distància respecte el que podríem anomenar la imatge de l'*alumne modèlic*. En el pol de la proximitat els docents acostumen a situar l'alumnat d'origen asiàtic, llatinoamericà, i de l'Europa de l'Est; en el pol de la llunyania hi posicionarien l'alumnat d'ètnia gitana en condicions més greus de marginació social. En un terme mig hi situarien els alumnes magrebins i els "gitanos de la *jet* (sic.)", entre d'altres col·lectius (subsaharians?).

Les etnografies escolars construïdes en aquest treball de recerca intenten copsar i analitzar (no només a través dels discursos generals, sinó també a través de les atribucions personalitzades sobre els infants, i del contrast entre allò que es diu i allò que es fa) els mecanismes classificatoris al respecte en l'àmbit de l'educació primària, tot partint de la idea que, malgrat pugui haver-hi tendències jerarquitzants generals com la proposada per l'anterior autor, cada entorn escolar, contextualitzat en la xarxa de relacions socials i comunitàries present al territori on s'ubica, constitueix un *camp d'acció* capaç de "fabricar" uns imaginaris i unes expectatives heterogènies, no necessàriament equivalents ni amb els mateixos efectes sobre les experiències dels infants.

Una de les conseqüències a les que dóna lloc aquest joc de dinàmiques discursives paradoxals suara esmentades és a la vehiculació del que Gregory Bateson (1991, orig. 1956) encunyà com *missatges doblevinculars*. J. E. Abajo, aplicant-lo amb totes les seves conseqüències interpretatives en el seu treball de recerca *La escolarización de los niños gitanos* (1998), el defineix així (1996:90):

Se da una situación de *doble vínculo* cuando una misma persona (o grupo de personas) importante para la vida del niño le envía simultáneamente dos mensajes distintos y contradictorios, o lo que es lo mismo, un mensaje donde hay varios niveles de comunicación (uno explícito y otro latente) discrepantes o incongruentes entre sí... De este modo, el niño queda envuelto en una situación de la cual no puede desprenderse y en la que es incapaz de encontrar una lógica al mensaje.

Efectivament, es dona una situació de doble vincle, per exemple, quan el professorat vehicula de manera general un discurs d'elevades expectatives cap a l'alumnat minoritari –o d'origen immigrant- alhora que les dinàmiques relacionals desplegadas amb aquests infants transmeten de fet una manca de confiança en les seves capacitats i un distanciament afectiu: “Estos mensajes paradójicos generan perplejidad, tienden a bloquear sus aprendizajes académicos y les llevan a desvincularse” (Abajo, 1996:102).

Abajo fa emergir de manera summament suggestiva els efectes dels *missatges ambigus* o de *doble vincle* que els infants de col·lectius minoritaris (en aquest cas, d'ètnia gitana) reben no solsament per part del professorat, sinó també per part dels propis pares i l'entorn familiar i comunitari. Aquest autor, psicopedagog, desenvolupa un enfoc pedagògic psicoafectiu que considera cabdals les relacions interpersonals, la comunicació, i amb elles els estereotips i expectatives que mediatitzen la confiança i l'afectivitat de l'infant amb els mestres i el grup d'iguals, en el context d'un sistema escolar bifront i esquizofrènic instal·lat en uns principis antagònics: per una banda, els criteris humanistes d'igualtat, llibertat i solidaritat; i per l'altra, el dogma economicista de la competitivitat, que produeix jerarquització i exclusió.

En les pàgines dedicades als infants i a les dinàmiques relacionals que protagonitzen es prestarà una especial atenció a tots aquests processos associats amb els imaginaris i les expectatives docents i, especialment, al seu impacte sobre les experiències de vinculació i desvinculació escolar.

#### **1.3.4. El paper del clima de centre i les dinàmiques relacionals**

A efectes operacionals, convindrem a entendre per dinàmiques relacionals les interaccions formals i informals que tenen lloc entre els actors presents a les diverses unitats d'observació especificades en el capítol metodològic, a saber: les escoles, el Centre d'Acollida per Africans, i els territoris (focalitzant en les interaccions entre la població d'origen immigrant i la població autòctona).

Cal remarcar aquí que, en el marc de l'etnografia escolar desplegada, aquest concepte esdevé central a l'hora de posar de relleu la incidència dels espais i moments no pedagògics, és a dir, de les interaccions al marge de les activitats acadèmiques, en les experiències dels infants als centres educatius, i, de retruc, en les seves construccions identitàries. Mitjançant aquestes dinàmiques es confronten les representacions i les expectatives -sense oblidar els aspectes de proximitat /distància afectiva vinculats a les variables anteriors- de tots els actors en interacció, així com les pràctiques docents amb les respostes de l'alumnat, de manera que s'evidencien les tensions i les relacions de

poder majoria/minoria, tot prenent cos les diverses insercions i adaptacions dels infants a l'entorn escolar.

A l'hora de repassar i fer una tria dels antecedents que han resultat d'utilitat per la construcció del model d'anàlisi en els aspectes interaccionals, s'han distingit tres àmbits principals: les relacions entre el professorat i les famílies, les relacions entre l'alumnat i el professorat i les relacions infantils entre iguals<sup>30</sup>.

### **Les dinàmiques relacionals escola – famílies**

The blanket assumption that all parents are the same, with the same needs, and that their children can be treated in the same way continues to prevail in parental involvement policy and discourse. With respect to ethnic minority parents, specifically, such an approach obfuscates the importance of tackling the nature and consequences of structural racism. This “one size fits all” approach masks the complexity of needs, the roles that ethnic minority are playing or the constraints that impede their involvement. (Crozier, 2001:329).

La cita anterior reproduïda de l'article de G. Crozier “Excluded parents: the deracialisation of parental involvement”, ens introdueix de ple en el *quid* sobre el qual es plantegen molts dels debats a l'entorn de la funció de l'escola com a institució que hauria de funcionar en *partenariat* amb les famílies: sovint les pràctiques institucionals homogeneïtzadores i estandarditzades en base al *model* (o *models*) *ideal* de relacions escola-família preconitzat per la cultura escolar deixen al marge, excloses, aquelles famílies més allunyades d'aquest model per no disposar del *capital cultural* (Bourdieu, 1977; Coleman, 1988) implícitament exigint com a requisit per accedir-hi.

Més tenint en compte que les relacions entre les escoles i les famílies es troben condicionades, d'una banda, pels mecanismes participatius que les primeres ofereixen i, de l'altra, per l'interès i les possibilitats reals que les segones tenen d'inserir-se en aquestes xarxes de relacions (Bertran, 2005:18). Això sense oblidar que, tal i com palesen autors com Brullet, Cabrera i Funes (2004), les famílies actuals en general constitueixen nuclis de convivència i de socialització més fràgils que en el passat, per la qual cosa el desenvolupament de les seves funcions educatives pot requerir d'un major reconeixement i suport dels que se'ls hi dispensava en el passat per part de l'escola i de les institucions públiques en general.

Pel que fa als mecanismes participatius institucionalitzats als centres educatius, M. Bertran (ídem, pgs. 82-89) distingeix entre aquells “informatius”, amb l'objectiu bàsic de fer saber a les famílies totes aquelles qüestions relatives a la institució (horaris i periodicitat de matriculacions, visites etc.;

---

<sup>30</sup> No se'ns escapa que quedaria per definir una altra de les esferes fonamentals: les relacions entre iguals dins del professorat, que no han cabut dins aquest marc teòric en actuar com una variable contextualitzadora que no constitueix objecte d'estudi per si mateixa...

qüestions referides als fills i filles), i que poden ser col·lectius o individualitats, i aquells d' "intercanvi", els quals, tot i estar organitzats per la institució educativa, tenen una intencionalitat de cooperació, bé sigui a nivell d'activitats de funcionament i gestió (AMPAs, per exemple), d'actuacions d'intercanvi formatiu i de coneixement (tertúlies, conferències, tallers...), o bé d'activitats lúdiques (excursions, sopars, festes...).

Les expectatives relacionals docents acostumen a venir delimitades per aquests dispositius que de vegades esdeven unidireccionals (i per aquest motiu delimitadors d'unes relacions de poder a voltes ben visibles): la participació (entesa també com *implicació*, *involvement*<sup>31</sup> en la literatura anglosaxona) i la sociabilitat de les famílies es contempla primordialment com la resposta a les demandes de l'escola encarnada en el professorat. S'entén sobretot com una resposta dirigida, que ha d'encaixar amb la demanda, amb allò esperat, amb el tema, el temps i l'espai previstos pels docents. Es valora, doncs, quan s'emmotlla perfectament als codis de l'escola i als seus objectius.

Amb paraules de Pérez Carreón et al. (2005:467): "As parents enter these traditional spaces of involvement, they do so with limited power to define their roles or actions (Fine, 1993). They are expected to agree with and support the structures and dynamics already in place. Parents who go along with what the school asks are seen as 'good'<sup>32</sup>; those who dissent are considered 'problematic'.

Sovint les absències en els espais i moments establerts per la institució s'interpreten com una manca d'interès de les famílies per l'escola i per l'educació dels seus fills i filles, que es relaciona també amb determinades característiques específiques, culturals i/o d'estatus social del col·lectiu al qual pertanyen (Lareau & McNamara Horvat, 1999), bàsicament en termes de dèficit: manca de

---

<sup>31</sup> Epstein (1987) diferencia quatre categories dins el concepte que són resumides per Ervin (2003):

The first level consists of the basic obligations of parents ranging from providing food and shelter to buying school supplies to building positive home conditions for learning. Another category she calls "school-to-home communications" includes calendars, special events, "open houses," report cards, conferences, and more. The third category, "parent involvement at the school" consists of acting as chaperones, participating in fundraising, attending sports events, or going to parent workshops. Finally, parent involvement can take the form of assisting in learning activities in the home (e.g. helping with homework, contributing to enrichment activities) (Epstein, 1987:122, citada per Ervin, 2003:2-3).

<sup>32</sup> L. Brooker, en el seu estudi *Starting School. Young children learning cultures* (2002) va més enllà, i, pel cas específic de l'educació infantil i primària, resumeix quins són els "estàndards" d'una família exitosa a l'escola des del punt de vista dels docents (2002:118):

The role of a successful parent, we might conclude, consists first in offering the child a school-like curriculum and pedagogy at home, then in bringing her or him to school regularly and punctually, and finally in supporting the school and the teacher, as well as the child, in the classroom. For as Vincent points out (1996), teachers only welcome the involvement of parents who support and agree with them, not those who reject or contest school policies and practices, or undermine the authority of the professionals.

recursos, manca d'instrucció, manca de cultura participativa, manca d'interessos... Així, el professorat evidencia unes expectatives i unes valoracions de la participació d'aquestes famílies d'acord amb l'imaginari associat als seus orígens socioculturals i d'acord amb les seves experiències prèvies.

En aquest sentit, Pàmies (2006) constata com les relacions entre les famílies marroquines i el professorat d'un institut de la perifèria de Barcelona es veien mediatitzades per la "incapacitat" que se'ls atribuïa, la desposseïció de sabers i de criteris legítims, propiciada per la manca d'informació que els docents tenien del context migratori i del context d'origen d'aquestes famílies (Carrasco, 2001; 2004), i que contribuïa a cronificar certs estereotips i prenocions estigmatitzadors envers el col·lectiu:

Desde la pre-modernidad a la que se adscribía a estas familias adquiría un significado central la atribución cultural-religiosa diferenciada, obviando los procesos de reconfiguración que en el proceso migratorio adquirirían las prácticas familiares y comunitarias estudiadas por Moreras (2000), las modificaciones sociales que se producían en origen y la agencia de los propios sujetos. Así, mientras los comportamientos desviados de los hijos se explicaban por la supuesta falta de control familiar, la supuesta desestructuración familiar (es decir, cuando no se reproducía el modelo de familia estándar) y el escaso interés que los padres mostraban por la escuela, algunos comportamientos de las hijas y sus oposiciones a ciertas prácticas escolares se explicaban desde la reproducción de estereotipos asociados al Islam, marco último desde el que se daba sentido a las respuestas anti-escolares de estas chicas y chicos. La construcción suponía la asunción de una distancia cultural que señalaba como fuente de conflicto escolar la presión familiar religiosa-cultural. (Pàmies, 2006:488).

Lareau i Horvat (1999), per la seva banda, es basen en un estudi de cas situat en una escola de primària del mitjà Oest dels EEUU, per analitzar els moments d'exclusió i inclusió de les famílies dins el centre educatiu, tot posant de relleu com en certs moments l'etnicitat "appears to play an independent roles in parents' ability to comply with educators' requests", malgrat l'extracció social mediatitzi fins a cert punt les relacions entre les famílies i l'escola. Els autors focalitzen en els desencontres entre el professorat i els pares del col·lectiu afroamericà, molt conscient del llegat històric de discriminació contra els negres en la societat nord-americana.

En algunes investigacions<sup>33</sup> es fa un èmfasi en assenyalar com sovint els canals de comunicació espontanis de les famílies minoritàries (contactes informals en els espais públics del territori, per exemple, o trobades en el context de la xarxa social comunitària, quan aquesta existeix, etc.), flexibles i basats en la confiança de la relació cara a cara, romanen invisibles i/o desaprofitats pels docents, que no els valoren com a útils per a la millora de la sociabilitat i el clima de centre. Aquesta manca de coneixement dels canals usats, força afavorida en molts casos per la distància lingüística, a banda de les pròpies diferències conceptuals sobre la participació i l'autoritat (Bertran,

---

<sup>33</sup> Sense anar més lluny, en la pròpia recerca sobre les dinàmiques d'aprenentatge, participació, sociabilitat i integració duta a terme pel Grup EMIGRA al districte de Ciutat Vella de Barcelona entre 2001 i 2003 (EMIGRA, 2003).

2005), propicia que no s'acostumin a apreciar els esforços que moltes famílies immigrades fan per recolzar l'escolarització de les seves criatures<sup>34</sup>. Liz Brooker ho expressa amb meridiana exactitud en aquest paràgraf extret del llibre *Starting school. Young children learning cultures* (2002:118):

Since parental “interest” and “involvement” is only visible, in most educational settings, when parents are on school premises –helping in classrooms, or with routine chores or fund-raising, attending meetings- a real effort of will is required for teachers to conceive of the mountain of *invisible* investment made by parents, in comparison with the visible molehill. Ethnographic studies (Vincent, 1996; Huss-Keeler, 1997) support the findings of larger surveys, that teachers are frequently unaware of the efforts made by parents to teach their children at home; and that parents who fail to keep school appointments and attend school functions are viewed as less supportive of their children, as well as less supportive of the school (Jowett et al, 1991; Siraj-Blatchford and Brooker, 1998).

I és que, seguint les reflexions de l'autora (íd., pg. 132), des de la perspectiva de l'escola, convertir-se en un “pare” o “mare”, de la mateixa manera que convertir-se en un “alumne”, implica l'adquisició de les normes de reconeixement i actuació del discurs docent, una tasca accessible per algunes famílies, però problemàtica per d'altres, especialment quan no es fa explícit ni s'ofereix cap guia sobre què s'espera d'elles, quan es donen per descomptat aitals normes i patrons de comportament.

Des del punt de vista de les vivències dels propis pares i mares d'orígens socials i culturals minoritaris les conseqüències de la manca d'accessibilitat al model ideal de progenitors sòcio i etnocèntric vehiculat des de l'escola poden materialitzar-se en el que Stephanie Jones (2007), parlant de les mares –blanques- de la classe treballadora més empobrida (*working-poor mothers*), denomina “tensions psicossocials<sup>35</sup>”, per tal de referir-se als malestars generats en aquestes dones per les dificultats de relació amb una institució escolar que les considera ineptes com a mares (“unfit for mothering”) (Jones, 2007:166).

Analitzarem i interpretarem tots aquests processos i dinàmiques en les relacions escola-famílies ressenyats tot contextualitzant-los en els dos entorns educatius contrastats: l'escola de Mataró i la de Caldes d'Estrac.

---

<sup>34</sup> Per una ampliació en les aspectes de l'adquisició d'aprenentatges en l'entorn familiar, especialment els vinculats a la lectoescriptura (*literacy*), vid. les diferents publicacions d'Eve Gregory i el seu equip de recerca al Department of Educational Studies del Goldsmiths College (University of London), començant pels clàssics *Many Pathways to Literacy: Young Children Learning with Siblings: Grandparents, Peers and Communities* (2004) i *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures* (2000).

<sup>35</sup> S. Jones reivindica en el seu article “Working-poor mothers and Middle-Class Others: Psychosocial considerations in home-school relations and research” (2007) que s'incloguin les implicacions psicològiques de viure en els marges d'una societat estratificada, tot citant els treballs de Hicks, 2005; Luttrell, 1997; Probyn, 2004; Steedman 1987; o Walkerdine, 1990, 2001. Aquest enfocament ha estat privilegiat per la literatura feminista crítica amb les omissions de les aportacions de Bourdieu i altres teòrics de la reproducció (2007:160): “This push for researchers and practitioners to theorize and act beyond the four forms of “capital” –economic, cultural, social and symbolic- put forth by Bourdieu has largely been a feminist one looking to ground analyses of women's lived realities in both the psychological and the social”.

## Les dinàmiques relacionals alumnat – professorat

Des de la psicologia social, autors com P. J. Kutnick (1988, 1992) adverteixen fins a quin punt l'aprenentatge a les aules, i els processos de vinculació o desvinculació associats, depenen de forma crucial del tipus i la qualitat de les relacions establertes entre l'alumnat i el professorat, amb la desiderata que els membres d'aquest darrer haurien de posar especial èmfasi en cuidar els aspectes interactius del seu rol, perquè esdevenen claus en la transmissió als alumnes de seguretat i capacitat davant les activitats escolars del dia a dia. Una cura que es fa més necessària, si més no, en contextos escolars de gran diversitat social i cultural. Amb paraules de J. Le Roux (2001) extretes del seu article "Social dynamics of the multicultural classroom":

Intercultural relations in the classroom may be a source of knowledge and mutual enrichment between culturally diverse learners if managed proactively by teachers. Frustration, misapprehensions and intercultural conflict are a more likely outcome if teachers do not deal with diversity in a sensitive manner (2001:273).

Tanmateix, la ja dilatada producció investigadora en aquesta dimensió de l'escolarització dels infants i adolescents d'origen immigrant i/o minoritari no resulta gaire engrescadora en les seves conclusions, a través de les quals s'endevina un llarg camí per avançar en aquest "enriquiment mutu" del qual parla LeRoux, especialment quan s'apliquen polítiques i receptes d'igualtat que romanen cegues a un tractament directe, sense complexos ni tabús, de les diverses formes de racisme<sup>36</sup>, i especialment del que entenem com a "racisme cultural" (Gilroy, 1992) o "fonamentalisme cultural" (Stolcke, 1995), el qual adopta com a premissa la caracterització dels grups sota característiques culturals suposadament fixes, immutables.

En l'*arena* escolar es fa especialment difícil destriar analíticament els processos d'estereotipació i d'atribució dels seus efectes en les dinàmiques alumnat-professorat, i així queda palés, per exemple, en les teories de la *diferenciació* i la *polarització* (Hargreaves, 1986; Lacey, 1970; Ball, 1981) que hem ressenyat anteriorment, quan abordàvem el concepte de vinculació/desvinculació escolar.

A banda d'aquestes teories, les dinàmiques relacionals professorat-alumnat relatives a aquests col·lectius minoritaris han estat resseguides des de *les teories de la resistència* desenvolupades per l'alumnat (Willis, 1977; Giroux, 1983; MacLeod, 1987; Gillborn, 1990; McLaren, 1994), les quals, com vèiem anteriorment, s'han ocupat de visibilitzar les estratègies a través de les quals els alumnes fan valer la seva agència davant el professorat com a agent que ostenta el poder (a través del control de les rutines que en creen les estructures) dins els centres escolars, sovint donant lloc a la creació

---

<sup>36</sup> Connolly ens n'ofereix alguns exemples al capítol "Reconsidering multicultural / antiracist strategies in education: articulations of race and "gender" in a primary school", inclòs a Griffiths i Troyna (1995).



d'una *cultura oposicional*<sup>37</sup> (Fordham i Ogbu, 1986), concepte molt qüestionat i debatut en la literatura recent (Downey i Ainsworth, 1998, 2002; Carter, 2005; Farkas, Lleras i Maczuga, 2002; Lundy, 2003, Fryer i Torelli, 2006; entre d'altres...), que ha posat un èmfasi especial en destriar els elements positius de *resiliència*<sup>38</sup> davant les connotacions "autodestructives" de l'anterior denominació.

No ens hi enredarem en els debats sobre l'existència d'una cultura escolar oposicional entre l'alumnat minoritari com a tal perquè depassaríem els objectius d'aquesta tesi, però sí que val la pena mencionar que, de cara als interessos de la pròpia recerca, la majoria de les contribucions arrossegueu un cert llast consistent en la seva focalització (i universalització dels resultats d'aquesta) en la població adolescent: les etnografies escolars realitzades a primària mostren com els processos i dinàmiques de resistència dels infants respecte al professorat es vehiculen a través d'actituds i respostes fins a cert punt diferents, més influenciades per la configuració organitzacional i d'*ethos* dels centres educatius, en el benentès que els adults, en base a l'edat, exerceixen un control i un poder sobre l'alumnat molt més evident i visible.

No es té constància d'estudis que comparin els processos de resistència i la creació d'una *cultura oposicional* entre els alumnes de primària i els de secundària. Així ho constaten D. B. Downey i S. Pribesh en l'article "When race matters: teachers' evaluations of students' classroom behavior", publicat a *Sociology of education* (2004). Després de fer notar aital absència, els autors es pregunten fins a quin punt els biaixos etnocèntrics en les relacions alumnat-professorat enregistrats en l'etapa de secundària es troben igualment a l'inici de l'escolarització, en l'etapa d'Infantil, i ho fan a través d'una explotació de dues grans enquestes nacionals nordamericanes (l'Early Childhood Longitudinal Study –Kindergarten Class of 1998-99, i la National Education Longitudinal Study de 1988) que recullen dades sobre evaluació docent del comportament i les actituds a les aules dels alumnes afroamericans segons diferents variables, per exemple, segons l'origen étnico-cultural del professorat. En realitat, però, el seu objectiu és il·luminar un dilema que es pot sintetitzar de la següent manera: els comportaments entesos com a oposicionals entre els alumnes ho són realment o constitueixen el producte d'una percepció esbiaixada des de la cultura escolar majoritària?: *teachers' bias or students' misbehavior?* (Downey i Pribesh, 2004:268).

---

<sup>37</sup> Per una revisió crítica sobre la literatura relativa a les *teories de la cultura oposicional* vid. Berlowitz M. et al. (2006) "Oppositional Culture Theory and the Delusion of Colorblindness", publicat a la revista *Multicultural Learning and Teaching*.

<sup>38</sup> D'acord amb Freiberg (1994:151) "(...), resilience in children is the ability to learn from and seek out the positive (and not replicate the disabling) elements of their environment".

Els autors s'inclinen per l'opció dels biaixos en les interpretacions docents, ja que, raonen, si les premisses de les teories de la *cultura oposicional* s'apliquessin a ambdues etapes, la presència d'aquesta *cultura* entre els grups d'iguals adolescents de Secundària seria més forta que entre els d'Infantil i Primària, donat que els primers han tingut temps d'adquirir una major consciència sobre la seva posició subordinada, dominada. Tanmateix, la interpretació de les correspondències en els judicis avaluatius sobre l'alumnat minoritari (en aquest cas, afroamericà) i l'origen ètnico-cultural del professorat que els emet, els porta a concloure que ja des de l'entrada a l'escola, entre els petits aprenents d'alumnes i els seus professors/es, es desencadenen dinàmiques interaccionals que són interpretades, i avaluades, pels segons com a conflictives i obstaculitzadores de l'adquisició d'aprenentatges especialment quan es produeix un “*mismatch*” entre d'adscripció ètnica i social del professorat i la de l'alumnat, és a dir, quan el docent és “blanc” (i d'extracció acomodada) i la majoria de l'alumnat és “negre” i d'entorns socials desafavorits. Més enllà de les conclusions teòriques a les quals arriba aquest estudi, el seu valor com a aproximació macro als efectes de l'origen sociocultural en les relacions alumnat-professorat en una etapa tan precoç de l'escolarització resta fora de dubte.

Sense sortir de l'etapa d'infantil, caldria completar ara la visió quantitativa amb un treball etnogràfic que ens ofereix una lent micro sobre els resultats anteriors: es tracta del ja mencionat *Starting school. Young children learning cultures*, de Liz Brooker (2002). Traslladant-nos de nou al Regne Unit, Brooker s'interessa per les relacions entre els infants que inicien la seva escolarització i el professorat a través de les experiències mitjançant les quals pren forma la “transició d'infant a alumne” (Jackson, 1979; Pollard i Filer, 1996; Woods, Boyle, Hubbard, 1999; citats per Brooker, 2002:89). Pels petits, l'experiència immediata inclou la primera gran “separació” dels pares i l'iniciació en els rituals de l'aula (Woods et al., 1999) així com en els requeriments formals del discurs acadèmic (Willes, 1983).

Els infants que han estat familiaritzats amb “el que els espera a l'escola” gaudeixen de més oportunitats per transformar i maximitzar aquesta preparació en capital social (relacional) susceptible de revertir en una major proximitat amb els educadors, proximitat que al seu torn els beneficiarà en l'adquisició de nous continguts. En aquest sentit, Brooker observa que no és casual que els alumnes bangladeshís siguin avaluats amb més freqüència com a “poc observadors”, “poc motivats”, “amb baixa implicació”, “amb baixa participació”: també són els que menys interaccions hi estableixen amb els seus tutors. L'autora ho exemplifica a través de la comptabilització de la freqüència d'intercanvis comunicatius espontanis amb els adults de l'aula per part d'aquests infants en comparació amb la resta:

The aspect of children's classroom experience which varies most of all is the level of adult interaction they enjoy, and here the variation suggested by informal observations and field notes is confirmed by the systematic records. At one extreme are the frequencies of the Bangladeshi boys: out of 90 observation intervals, Mohammed has one recorded adult interaction; Amadur, two; Abdul Rahman, four; Abu Bokkar, six. At the other extreme are those three children who can be seen as pupils who are learning the pedagogic discourse of the classroom: Joshua (27 interactions), Khiernssa (26) and Troy (22). (Brooker, 2002:105).

Brooker conclou, doncs, que aquests tres darrers alumnes, dos nens d'origen autòcton i una nena de pares bangladeshís (hi podríem buscar implicacions de gènere en aquesta pauta, malgrat només estiguem parlant d'un cas...), a través de la relació establerta amb les seves mestres aconsegueixen accedir a oportunitats d'aprenentatge que no estan disponibles en la mateixa mesura pels primers, com Mohammed, que mai s'aproxima als adults: "overall, observations of the Bangladeshi children show they are less frequently involved in the activities and social relations which are favourable to learning than the Anglo group" (ídem, pg. 107).

Una darrera referència etnogràfica, en aquest cas pròpiament situada a l'etapa de primària, que pot servir per emmirallar els propis resultats i copsar els efectes de les relacions alumnat-professorat en les experiències escolars dels primers, és *Race in the schoolyard. Negotiating the color line in classrooms and communities*, d'Amanda Lewis (2004). El propi títol ja dona idea de la importància que l'autora atorga als moments menys "pedagògics" de les experiències infantils a l'escola, entre elles, lògicament, les interaccions amb els adults:

Drawing on ethnographic data collected during a year in which I spent time in school classrooms, yards, and lunchrooms, I found that not only does the curriculum (expressed and hidden) teach many racial lessons, but schools and school personnel serve as a location and means for interracial interactions as a means of both affirming and challenging previous racial attitudes and understandings. (Lewis, 2004:4)

Amb l'objectiu de capturar "race as a product of schooling" (2004:3) Lewis compara les dinàmiques relacionals a tres escoles nord-americanes urbanes de trajectòria i cultura escolars molt divergents, tot analitzant la incidència d'aquests factors interns sobre les dinàmiques de participació i sociabilitat -incloent la sociabilitat alumnat-professorat-, entre d'altres dimensions més vinculades a les pràctiques i estils d'ensenyament-aprenentatge.

Els títols dels capítols corresponents a cadascun dels centres ja ens avancen pistes sobre la diversitat d'experiències escolars (2004:vii) enregistrades i analitzades críticament, que resumeixo breument:

Escola 1: *There's no race in the schoolyard: Color-blind ideology and Foresthills*

El relat etnogràfic corresponent a Foresthills li serveix a l'autora per exemplificar els processos de racialització que es desencadenen en un entorn escolar relativament privilegiat i progressista, on es pressuposa que hom viu en un context neutral, i per tant des del professorat no es considera

rellevant fer emergir cap temàtica relacionada amb l'origen ètnico-cultural dels actors per tal d'afavorir la igualtat. Lewis comprova com, lluny d'aquest ideal igualitari, “throughout my time at Foresthills it became clear that this explicit color-blind discourse masked an underlying reality of racialized practice and color-conscious understanding”(2004:32). La simple negació de l'existència de diferències ètnico-culturals que implicava la ideologia *color-blind*<sup>39</sup> comportava la no consciència del rol que jugaven aquestes variables (Peshkin, 1991; Schofield, 1986; Wells and Crain, 1997; citats per Lewis, íbid.), per exemple en les avaluacions negatives de l'alumnat minoritari i en la “trivialització” (íd., pg. 21) dels conflictes entre l'alumnat “blanc” i el “de color” a les aules. Podem completar les aportacions de Lewis amb les reflexions al respecte que realitzen Sefa Dei (1999) a l'article “The denial of difference: reframing antiracist praxis” (*Race, Ethnicity and Education*), i Raby R. (2004) a “ ‘There’s no racism at my school, it’s just joking around’: ramifications for anti-racist education” (a la mateixa revista).

#### Escola 2: *Struggling with dangerous subjects: race at West City Elementary*

West City Elementary es caracteritzava pels seus trets “típicament” de la perifèria urbana, amb un elevat percentatge d'alumnat d'origen minoritari (en aquest cas, llatinoamericà i afroamericà, que sumaven un 75% del total), mentre que el professorat era “blanc” en un 80%: així, formaven part de la quotidianitat de la vida al centre les tensions i els conflictes d'índole *racial*. Per aquest motiu, des del professorat es posava una especial cura en l'ordre, la disciplina i l'autoritat. Tanmateix, una part dels docents (majoritàriament aquell 20% que no pertanyia a la majoria “blanca”) havia aconseguit crear un entorn relativament càlid i familiar per als seus alumnes, en coneixien molt de prop els seus contextos familiars i comunitaris, i s'esforçaven per crear-hi vincles entre aquells i l'escola. Malgrat tot, al centre s'havia optat per no parlar obertament dels conflictes d'índole *racial*: tot i el reconeixement de l'existència de desigualtats en les experiències dels infants a l'escola, les converses sobre el tema eren tabú entre els docents (Schofield, 1982; Wells and Crain, 1997; citats per Lewis, íd., pg. 86), i com a tals evitades per

---

<sup>39</sup> Heus aquí la definició aproximada que Lewis ofereix sobre el concepte d'ideologia *colour-blind* (2001:800):

As discussed by Crenshaw (1997), Bonilla-Silva (2001), and others, this ideological form of color-blindness involves several dimensions (...). Color-blind ideology presumes or asserts a race-neutral social context (e.g., race does not matter here). It stigmatizes attempts to raise questions about redressing racial inequality in daily life through accusations such as “playing the race card” or “identity politics,” which imply that someone is trying to bring race in where it does not belong (Bonilla-Silva, 2001; Crenshaw, 1997; Gitlin, 1995; Tomasky, 1996). (...). It also involves the technique of nonrecognition, the implied process of noticing, but not considering race (Crenshaw, 1997). (...). In this way, color-blind ideology serves to explain and thus protect the status quo—the current racial formation.

por a possibles acusacions de tracte discriminatori i de fracàs en la seva tasca (íd., pg. 60), la qual cosa (re)alimentava la tensió entre les dinàmiques relacionals d'inclusió-exclusió.

### Escola 3: *Breaking the silence: Race, culture, language and power at Metro 2*

Per últim, Lewis ens acosta a les realitats d'un altre centre de primària urbà nord-americà compost majoritàriament per població llatinoamericana, inclosa en la mateixa composició de la plantilla docent. Tenint en compte l'alt percentatge de docents *latinos*, el primer que la sobta l'autora des de l'inici de la seva experiència etnogràfica és la insistència de la plantilla en publicitar el centre com una "white school". Per què? Lewis de seguida hi associa els esforços docents de transformació de Metro 2 en una escola avançada, de bona (i intel·lectualitzada) reputació progressista. Uns esforços que, malauradament, comportaven resultats que acabaven no divergint massa de les altres dues escoles ressenyades, afavorits per un munt d'elements contradictoris en les pràctiques i estils majoritaris.

Efectivament, malgrat les diverses accions de reconeixement de la diversitat cultural present al centre (per exemple, portant a les aules el debat polític sobre els drets i deures dels col·lectius minoritaris, o apostant per una política lingüística obertament a favor de l'ús del castellà -tot i que en les assignatures menys rellevants pel currículum acadèmic, vet aquí una primera contradicció-), a Metro 2 es continuaven mantenint pautes comunicatives trasplantades de les escoles tradicionals, que afavorien l'alumnat d'origen anglosaxó i aquelles famílies llatinoamericanes amb un cert capital econòmic i/o cultural. Amb paraules de l'autora (2004:95): "In many important ways traditional racial hierarchies remained relevant and powerful. Racial patterns in school outcomes, peer interactions, and parental roles still existed, even if in somewhat less coherent ways than at the other schools". Aquests patrons es reflectien de subtils maneres en les dinàmiques relacionals amb el professorat, les quals acabaven marginant a la minoria entre les minories de l'escola: en aquest cas l'alumnat afroamericà.

Mitjançant la sintetització d'aquests darrers treballs hem obtingut algunes coordenades que ens ajudaran en la interpretació dels propis resultats etnogràfics. Coordenades que necessiten ésser completades amb una darrera dimensió analítica: la relativa a les dinàmiques de relació infantils entre iguals a l'escola.

### **Les dinàmiques relacionals infantils entre iguals**

Entrem de ple en el territori de la sociabilitat que més possibilitats té de desplegar-se i evolucionar al marge dels adults presents als centres educatius. Sociabilitat construïda a l'entorn d'unes

estructures i uns posicionaments específicament infantils, que afavoreixen uns determinats processos i posicionaments identitaris, com bé han contrastat diferents autors des d'una miríada d'interessos i objectes d'estudi específics en els quals no tenim espai d'entrar en detall. Alguns d'aquests treballs, però, els de caire més psicològic, han estat recopilats i analitzats meritòriament per acadèmics de la psicologia social com M. E. Gifford-Smith i C. A. Brownell (2003) en l'article, publicat a la revista *Journal of School Psychology*, "Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks".

Aquestes autores defensen la necessitat d'integrar i establir un diàleg entre les diferents conceptualitzacions i enfocaments –dins la psicologia social– de les relacions entre iguals a l'escola. En distingeixen tres dominis que emmarquen els estudis al respecte: *el grau d'acceptació i popularitat dels infants en el grup* (objecte d'anàlisi de projectes de caire més sociomètric: vid., per exemple, Graham, 1997), *la naturalesa i qualitats de les amistats que estableixen els infants*, i *la seva participació en les xarxes d'iguals més àmplies*<sup>40</sup>. Alguns dels estudiosos que es citen a l'article sostenen que les dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar, i de retruc els resultats acadèmics dels infants, es troben directament lligades a les xarxes i relacions d'amistat establertes a les aules. Si ens deturem en els impactes cognitius, els resultats de les indagacions conclouen que quan els alumnes realitzen treball col·laboratiu amb amics i amigues, el seu rendiment esdevé molt més eficient independentment de les tasques, incloent des d'aquelles més creatives i basades en l'oralitat, a aquelles més pròpiament "acadèmiques" tals com el raonament de problemes o els exercicis d'escriptura (Azmitia & Montgomery, 1993; Zajac i Hartup, 1997; citats, per Gifford-Smith i Brownell, 2003:258; Kutnick i Kington, 2005). Al darrera d'aquests impactes cognitius no hi ha un altre motor que el de les emocions, tal i com es desprèn dels treballs de Hartup (1988, 1996).

Ara bé, no ens ha de passar per alt que els pressupòsits d'aquests autors/es semblen partir d'una suposada "natura" pro-acadèmica en les amistats entre infants: però què succeeix quan les xarxes

---

<sup>40</sup> Gifford-Smith i Brownell ordenen en l'interior dels tres grans calaixos les diferents temàtiques abordades, tot ressenyant els principals estudis que s'hi encabeixen: així, pel que fa al primer eix ("children's acceptance by peer groups") s'ocupen dels aspectes metodològics en clau sociomètrica (com mesurar els graus d' "acceptació" i de "rebuig", o bé de "popularitat" –vid., p. ex., LaFontana i Cillessen, 1998–); en el calaix de les amistats infantils s'adopta una anàlisi diàdica (relacions entre dos infants) i es classifica la literatura segons les següents dimensions (íd., pg. 250): qüestions conceptuals i metodològiques tant a l'hora de definir les amistats entre els infants, com a l'hora d'apamar la tipologia de relacions i les seves "funcions" (de suport, d'acompanyament, de cooperació, etc.) ; el desenvolupament i els canvis experimentats al llarg de diferents edats; i les diferències individuals respecte al nombre d'amics/gues i les seves característiques psicosocials. Per últim, en el calaix de les "xarxes socials" (íd., pg. 260) es desentrellen aspectes relatius als trets estructurals d'aquestes xarxes, als processos implicats en la seva formació, i a les conseqüències de la participació en elles.

de sociabilitat infantils esdevenen contra-acadèmiques? I quins factors influeixen en una determinada presa de posició col·lectiva al respecte? Hi manca l'enfocament de l'escola com una *arena* on s'escenifiquen les relacions de poder entre els diferents actors que hi actuen, posicionats de manera desigual no només en funció dels condicionants estructurals externs "clàssics" (gènere, classe social, ètnia/cultura), sinó en funció de l'edat (adults vs. infants) i de les pròpies característiques internes de les escoles i les aules (cultura o *ethos* escolar).

Efectivament, pel que fa als condicionants estructurals, hem de traslladar-nos des de la psicologia social a l'antropologia i la sociologia de l'educació per tal de trobar referents que s'hagin ocupat específicament de la influència i la interacció de les variables ètnico-culturals, així com les vinculades a l'extracció social (la perspectiva de gènere sí s'hi inclou en els treballs des de la psicologia<sup>41</sup>), sobre les dinàmiques relacionals infantils escenificades en els centres escolars. Lluny de l'òptica conflictivista, dialèctica, que guia nostre model d'anàlisi, els anteriors autors es queden en la idea, aparentment contrastada, que és la "similitud" entre els infants una de les principals forces determinadores de la formació dels grups d'iguals:

One of the most important forces driving peer group formation appears to be similarity between children. Considerable evidence now exists to suggest that, similar to friendship choice, children form peer groups or cliques based on a variety of shared qualities, including demographic characteristics such as age, gender, race, and socioeconomic status, biophysical characteristics including physical maturation and physical attractiveness, and more behaviorally based characteristics such as aggressive behavior, perceived popularity, and academic achievement. (Gifford-Smith, Brownell, 2003:266).

Els autors en la línia dels citats fan servir les variables "age", "gender", "race", "socioeconomic status", etc., per explicar les afinitats i desafeccions infantils com una dada freda i objectiva, quan en realitat esdevenen el resultat mateix de les relacions de poder establertes entre els individus<sup>42</sup>, en aquest cas els nens i nenes en la seva immersió en una estructura social desigual i jeràrquica. De fet, les "similituds", àdhuc aquelles suposadament més individuals fonamentades en l'atractiu físic i personal, no són més que una construcció social (Berger i Luckmann, 1967) que passa per una elaboració pròpia, diferent dels adults, en les vides quotidianes dels infants.

---

<sup>41</sup> Per exemple, Gifford-Smith i Brownell (2003:266) apunten que:

Voluntary segregation on the basis of gender begins in early childhood and reaches its peak in middle childhood (Maccoby, 2000). Social norms banning heterosexual friendships in elementary school, routinely and vociferously enforced through behaviors such as teasing and taunting (Gifford-Smith, 1998; Thorne, 1986), are so strong that pre-existing friendships between boys and girls will even go "underground" to avoid detection.

<sup>42</sup> Només un incís il·lustratiu recent al respecte: a l'article de S. J. Rowley et al. (2007) "Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood" (*Social Development*) els autors estableixen com a variable independent del seu estudi l' "estatus social", incloent com a membres dels grups d'estatus baix ("low status") les nenes i els infants "negres", i com a membres dels grups d'estatus alt ("high status") els nens i els infants "blancs". No dubtem que aquesta *distribució* no deixi de respondre a la realitat dels processos, però potser caldria donar la volta a l'enfoc tot calibrant fins a quin punt els estereotips racials i de gènere *produeixen* aquests estatus socials, més que no pas a l'inrevés...

Un exemple clar des de la perspectiva de les relacions de gènere el tenim en el treball de la sociòloga Barrie Thorne *Gender Play* (1993), el qual constitueix una de les contribucions més destacades a l'hora de considerar aquesta variable com a central i vertebradora en l'anàlisi de les experiències relacionals entre els infants a primària. Tot superant el marc de les teories individualistes i culturalistes aixoplugades sota el paraigües de la *socialització*, Thorne es planteja nous interrogants que reconeixen la competència dels infants com a grup social amb una entitat pròpia per la (re)creació del gènere en les seves interaccions quotidianes, especialment a l'escola:

In shifting the focus from individuals to social relations, I move away from the question 'Are girls and boys different?' which centers much of the research on children and gender. Instead I ask: How do children actively come together to help create, and sometimes challenge, gender structures and meanings? Of course, children are strongly influenced by cultural beliefs and by parents, teachers and other adults. But children's collective activities should weigh more fully in our overall understanding of gender and social life. (Thorne, 1993:4).

Prenent el relleu de Thorne i d'altres autor(e)s clau en el terreny de la recerca sobre la construcció del gènere a l'escola primària (D. Epstein, 1997, 1998; B. Francis, 1998, 2003; C. Skelton, 2001, 2003; per exemples), E. Renold (2005) s'endinsa en les complexes (i sovint ocultes a ulls dels adults) relacions afectives, "de parella"<sup>43</sup>, desplegades pels infants en diverses escoles de primària del Regne Unit, tot revelant un món "sexualitzat" de difícil acomodació per a uns adults que acostumem a donar per descomptada la innocent asexualitat suposadament inherent a aquesta etapa de la vida. A *Girls, Boys and Junior Sexualities. Exploring Children's Gender and Sexual Relations in the Primary School*, l'autora adopta una mirada *postestructuralista* (2005:2-4) per tal de mostrar fins a quin punt la sexualitat és present en les cultures infantils desenvolupades als entorns escolars: "Exploding the myth of the primary school as a cultural greenhouse for the nurturing and protection of children's (sexual) innocence, it (*el llibre*) vividly illustrates how children locate their local primary school as a key social and cultural arena for doing "sexuality" (Renold, 2005:1).

Efectivament, les relacions de poder basades en la gestió de la sexualitat influeixen de manera clara en la configuració de les xarxes d'amistat -qui hi pertany i qui no, qui desenvolupa un determinat rol i com aquest és considerat, etc.- i en les relacions quotidianes entre iguals. En la ideologia infantil dominant, segons Renold, ser una bona noia o noi ("proper boy/girl") implica una forta inversió en la construcció d'una identitat heterosexual (Renold, 2003) acceptada pel grup, que es val de diferents i, sovint subtils, dispositius -com l'ús dels malnoms, o els insults- per tal de preservar les "normes" sexuals i de gènere erigides pels propis infants en el marc escolar.

---

<sup>43</sup> Altres contribucions en la línia vénen d'autors britànics com J. Swain. Vid. per exemple, "Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school" (2005), publicat a *Gender and Education*.



Tant B. Thorne com E. Renold expliciten en els seus escrits la necessitat d'articular analíticament les dinàmiques de gènere<sup>44</sup> amb la resta d'eixos de la desigualtat: *social class, race, ethnicity*, tot i que en les seves recerques no acaben de desenvolupar aquesta anàlisi combinada necessària, com, per exemple, B. Thorne lamenta en algun dels passatges de *Gender Play*<sup>45</sup>. En aquest sentit, un esforç clau per aplegar ambdues perspectives, gènere i etnicitat, tot i que en realitat es tracta d'una compilació de textos que no acaba d'identificar-hi sistemàticament els nexos, és *Gender and ethnicity in schools: ethnographic accounts* (1993), editat conjuntament per P. Woods i M. Hammersley, on es recullen els resultats d'un seguit de recerques que van des de la cultura oral desplegada als patis per les nenes (Grugeon), al qüestionament del model del *domini masculí* i la *passivitat femenina* a partir de les experiències escolars a secundària (Draper), passant pel valor atorgat a l'humor com a estratègia de resistència escolar –masculina– del grup d'iguals (Dubberley).

Pel que fa específicament a l'activació i gestió de les diferències i les desigualtats ètnico-culturals en les relacions entre iguals a la primària, comptem amb precedents etnogràfics com l'estudi de C. Wright *Race relations in the Primary School* (1992), que explora les relacions entre els alumnes d'origen afrocaribeny i asiàtic a quatre escoles de la perifèria urbana britànica. A través de les seves pàgines comprovem com l'assetjament d'índole *racial* entre els infants de diferents orígens culturals forma part de la vida quotidiana d'aquests centres a principis dels 90. Si el manteniment d'una forta *cultura oposicional* (Fordham, Ogbu, 1986) marca l' "autodefensa" de l'alumnat afrocaribeny, en el cas de l'alumnat asiàtic (pakistanesos en la seva majoria) es detecta una especial vulnerabilitat com a víctimes dels *iguals* autòctons (1992:101). Wright remarca com el professorat, si bé coneix aquests conflictes, no hi actua de manera decidida (ibíd., 102), alimentant d'aquesta forma respostes de decepció i alienació entre aquests alumnes, visibles obertament en les actituds dels alumnes d'origen afrocaribeny.

Sense sortir de les illes britàniques, poc temps després R. Hatcher (1995) analitza els patrons de racisme a les cultures infantils dins l'aula, partint del seu treball de camp a tres escoles de primària composades majoritàriament per alumnat autòcton, amb una minoria d'origen asiàtic i jamaicà. L'autor estableix quatre dimensions principals en el món social dels alumnes, els quals són

---

<sup>44</sup> Per un aprofundiment panoràmic sobre les vinculacions teòriques entre infància i gènere, vid. Montgomery (2005) "Gendered childhoods: a cross disciplinary overview", publicat a *Gender and Education*.

<sup>45</sup> Efectivament, Thorne manifesta (1993:9):

I wish I had gathered more textured detail bearing on interconnections of gender with other social divisions; for example, I wish I had spent more time observing the group of Spanish-speaking girls and boys, all recent immigrants, who played together day after day on the Oceanside (nom de l'escola) playground.

estructurats per unes dinàmiques pròpies de tensió entre poder i equitat que en el marc d'aquests centres educatius esdevenen racialitzades (1995:101)

- Friendship: the friendship group and best-friend pair relationships, including conflict among friends –breaking friends and taking friends; competition and exclusion
- Relations between same-sex peer groups, including hierarchical relations
- Relations between the sexes: conflict and friendship, including “romance relations”
- Relations between older and younger children: conflict and hierarchy, but also caring and protection

Els dispositius principals de racialització assenyalats per Hatcher consisteixen, d'una banda en l'agressivitat i el conflicte, majoritàriament a través de l'ús d'insults racistes i de l'atribució de mal-noms (*name-calling*) –en les seves observacions l'autor no va arribar a presenciar actes de violència física-; i de l'altra, a través de diversos patrons d'inclusió i exclusió en els àmbits destriats més a munt. En les conclusions del seu treball, Hatcher (1995:114) evidencia fins a quin punt “*race is embedded in children's cultures*”, i per tant, “it needs to be tackled as part of a much broader project by schools, to help children to understand their own lives, relationships, experiences, ideas and social behaviour”.

Deixant de banda aquestes aproximacions i d'altres similars de caire més exploratiu i inductiu, la majoria de contribucions sociològiques sobre les relacions entre iguals quan s'hi activen fronteres construïdes sobre l'origen ètnico-cultural es mouen en el marc de les *Teories del contacte intercultural*, bé sigui per sostenir-les, o bé per refutar-les, sense acabar d'integrar-hi de forma prou articulada la incidència de les forces internes a l'arena escolar.

L'esquelet bàsic d'aquestes teories, plantejada inicialment per Williams (1947) i Allport (1954), i desenvolupada principalment en l'àmbit anglosaxó, amb una ramificació específica en l'educació de la mà de treballs com el de Pettigrew (1971, 1997), es fonamenta en la idea que són les fronteres (físiques i socials) existents entre grups “ètnicament diferenciats” allò que afavoreix la ignoràcia i el prejudici mutus. Per *ende*, se suposa que es produirà una modificació en les pautes relacionals d'allunyament, evitació i/o hostilitat quan aquests grups iniciïn processos d'acostament i (re)coneixement mutu.

Una bona síntesi dels punts forts i els punts febles en les diferents formulacions de les *teories del contacte intercultural* l'obtenim llegint el capítol “Immigració i geografies adolescents a l'escola” de la tesi doctoral (vid. subcapítol de referents a Catalunya) *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar* (2004) del sociòleg M. A. Alegre.

Personalment, he optat per aprofundir un xic en les consideracions crítiques elaborades pel sociòleg Paul Connolly (2000), donat que es tracta d'un dels pocs autors en referir-se a la hipòtesi del contacte intercultural que dedica la seva atenció a les dinàmiques relacionals infantils en contextos educatius de primària. L'autor constata, en primer lloc, la popularitat d'aquestes teories sobre la base de "both its simplicity and its underlying political ideology" (2000:169) -el que explicaria també el seu auge com a *teoria folk* entre els professionals del món educatiu ("si aconseguim que hi hagi contacte entre els alumnes diversos –evitant-ne les *concentracions*-, desapareixeran els conflictes"). Ara bé, en critica el focus individualista que perd de vista "a proper appreciation of the broader social contexts within which participants are located and the various factors that help to construct and sustain racial and ethnic divisions" (ídem, pg 175), és a dir, el context estructural<sup>46</sup> que tenyeix de significació els contactes que es produeixen. Una aprehensió que només sembla possible aplicant una metodologia qualitativa recolzada en una aproximació etnogràfica. Aital posicionament és il·lustrat mitjançant el recurs a diversos estudis (incloent-ne un de propi) sobre el tipus de relacions establertes entre alumnes catòlics i protestants a les escoles d'Irlanda del Nord<sup>47</sup>.

Connolly d'alguna manera també relativitza la idea que el simple "contacte" entre infants de diferents procedències condueixi a l'establiment de relacions d'amistat a través d'una investigació publicada sota el títol de *Racism, gender identities and young children* (1998), on posa el focus de manera novedosa en les primeres etapes de l'educació primària (nens de 5 i 6 anys), tot prestant atenció a les *peer-relations* entre els alumnes d'origens socioculturals diversos i com aquestes interaccions es troben moldejades pels discursos sobre l'etnicitat ("race") dominants a l'estructura social i vehiculats pel professorat, de manera que configuren l'ethos bàsic d'una escola, la naturalesa de la seva organització, relacions socials i patrons disciplinaris. La intenció de Connolly és, tanmateix, "to draw attention to the social competency of these children, and their active role in negotiating their identities through drawing upon discourses on 'race', class, gender and age to be found both within the school and beyond, in the domestic environment and the local community"

---

<sup>46</sup> M. T. Hallinan, abans que Connolly, ja apunta cap un replantejament en aquesta direcció tot mostrant que no sempre una política desegregadora comporta un major contacte entre els diferents alumnes. La seva recerca realitzada al nord de Califòrnia a principis dels anys vuitanta constata com aquesta política no va tenir un impacte gaire clar sobre les preferències en termes de tria dels amics: "blacks showed a stronger tendency than whites to segregate racially in the selection of friends regardless of the racial composition of the classroom" (Hallinan, 1982:56). Per un aprofundiment en els resultats d'aquesta recerca, vid. M. T. Hallinan (1982), "Classroom racial composition and children's friendships", publicat a la revista *Social Forces*.

<sup>47</sup> Amb paraules del propi Connolly (2000:175): "(...), the general finding of research into several decades of cross-community contact is that while Protestant and Catholic children and young people's attitudes may change towards each other when given the opportunity to be taken away on a short break or holiday together, such attitudinal change is only temporary and the participants are likely to revert to their previous beliefs and behaviour as soon as they return to their own neighbourhoods (Cairns, 1987; Trew, 1989; Cairns & Cairns, 1995)".

(Connolly, 1998:9). Per assolir aquest objectiu, Connolly desplega una metodologia basada en l'observació participant i l'anàlisi del discurs a través de converses informals.

La conclusió principal del seu treball és que els infants de curta edat s'apropien, reelaboren i reproduïen els discursos de "raça", gènere i sexualitat que els arriben de formes pròpies i complexes, amb una gran habilitat a l'hora d'interactuar amb el context social, tot adaptant i reconstituïnt els seus comportaments d'un context específic a un altre. Connolly remarca la centralitat de les experiències socials dels infants, entre elles les escolars, com a mediadores en el desenvolupament i la reproducció d'aquestes identitats a través de les interaccions entre iguals.

En aquest punt ens interessa tornar a una altra qüestió plantejada més a munt: el rol de les variables organitzatives, ideològiques, pedagògiques, etc., internes a l'escola, en definitiva, de la cultura o *ethos* escolar, sobre les dinàmiques relacionals entre els infants. Pellegrini i Blatchford (2000) argumenten que aquests trets poden tenir una influència decisiva sobre les possibilitats d'accés de determinats infants a les xarxes de sociabilitat: per exemple, d'acord amb els citats autors, en escoles d'organització més "tradicional", acostumen a haver-hi més nens i nenes isolats, sense amics; en canvi, en centres amb unes pràctiques pedagògiques més "obertes" (inclusives) és més freqüent trobar-hi més xarxes d'amistats, i amb més estabilitat. De forma similar, el fet que els grups-classe siguin configurats segons un criteri de competitivitat i habilitat, o segons interessos de cooperació i interessos afins, té el seu reflex en el tipus d'amistats que promou, i en l'escora d'aquestes cap a un posicionament pro-acadèmic o oposicional... Per la seva banda, A. Davidson (1996) arriba a conclusions similars tot analitzant en l'educació secundària als EEUU les oportunitats i les barreres a la sociabilitat oferides per l'entorn escolar.

Es tractaria d'escatir, per tant, fins a quin punt les esmentades variables internes tenen incidència sobre la direccionalitat de les *peer-relations* en quant a una orientació de vinculació o desvinculació als aprenentatges... Tanmateix, les diatribes acadèmiques a l'entorn de la existència d'una suposada *cultura oposicional* (en els termes establerts per paradigma ecològic-cultural d'Ogbu) entre els grups d'iguals minoritaris (per raó d'origen ètnico-cultural o d'extracció social) han deixat fins a cert punt fora del debat la possible incidència de les característiques internes de l'entorn escolar.

Quan parlem de *cultures oposicionals* entre els "peers-groups" no podem sinó referir-nos breument a la sonada polèmica mantinguda per l'equip de G. Farkas, C. Lleras i S. Maczuga, per una banda, *versus* el tàndem J. W. Ainsworth – D. B. Darnell, per l'altra, en les seves publicacions a l'*American Sociological Review* (1998 i 2002). Si els primers asseguren, basant-se en les estadístiques del National Assessment of Educational Progress (NAEP), que els grups d'infants i adolescents de col·lectius desfavorits tenen més possibilitats de desenvolupar una "cultura de grup

d'iguals" oposicional que acabarà revertint en el seu esforç i motivació per aprendre, els segons es recolzen en dades extretes del National Educational Study (NELS) per rebutjar estadísticament aquesta tendència.

Ambdós equips tenen en ment prioritàriament el col·lectiu afroamericà en les seves recerques. Així, Farkas, Lleras i Maczuga (2002) posen l'accent en treballs anteriors, com els d'Ogbu i Fordham (1986) on es constata la "pressió" del grup per tal d'evitar que cap dels seus membres "actuï com els blancs" (*act white*), incloent dins aquests comportaments la consecució de l'èxit acadèmic, vist com a part de la cultura de "l'enemic". Els alumnes que volen excel·lir acadèmicament sense haver de suportar aquesta càrrega (*burden*), en forma de sancions físiques –fins arribar a l'ostracisme- o verbals, han d'actuar mitjançant un seguit d'estratègies adaptatives: "These strategies include reduced school effort, increased participation in extracurricular activities (sports, cheerleading, student government), and finding their own peer subgroups of like-minded students" (Farkas et al., 2002:149).

Per contra, els models analítics de Downey i Ainsworth, els porten a concloure que els alumnes *negres* brillants són especialment populars entre els seus companys (2002:156), i que les conclusions dels oponents estaven esbiaixades per una manca de consideració de les variables de gènere (les noies *negres* pateixen en menor mesura la pressió antiacadèmica del grup d'iguals)<sup>48</sup> així com d'una comparació insuficient amb l'alumnat *blanc*, a través d'afirmacions com: "black females who are 'very good students' in high poverty or urban schools are *less* likely to report feeling put down by their peers" (Downey i Ainsworth, 2002:157). Aplicant una perspectiva etnogràfica, McNamara i Lewis (2003) es qüestionen la generalització d'allò que Fordham i Ogbu (1986) reconeixen com "the burden of *acting white*" tot visibilitzant l'habilitat dels estudiants afroamericans per sostenir una "autèntica identitat negra" (2003:265) i alhora excel·lir acadèmicament servint-se de la gestió sagaç del seu èxit acadèmic en el grup d'iguals.

És evident que ambdues conclusions poden ser vàlides o inconsistents depenent del context social i escolar estudiat, així com dels col·lectius socioculturals que conflueixin als centres i a les aules. En qualsevol cas, d'aquesta confrontació de resultats es desprèn que qualsevol anàlisi macro com les

---

<sup>48</sup> Lundy i Firebaugh, en el seu article "Peer relations and school resistance. Does Oppositional Culture Apply to Race or to Gender?", donen suport als seus col·legues Downey i Ainsworth tot aportant les conclusions de la seva pròpia recerca, també recollida en la NELS (2005:233):

(...), we found no support for the thesis that oppositional culture accounts for race/ethnic differences in school achievement. However, oppositional culture does appear to play a key role in explaining why male students tend to receive lower grades despite standardized test scores that equal or exceed the scores of female students. Based on a battery of measures in the NELS, we find that anti-studious attitudes and behaviors are more prevalent among males than females, and conclude that future researchers should be more sensitive to this gender aspect of school culture.

anterior, basades en grans enquestes, necessàriament ha de veure el seu rang interpretatiu limitat si no es combina amb una aproximació micro de tall qualitatiu, i, preferentment, etnogràfic. I això és el que es proposa des del propi treball, que mirarà, en la mesura de les seves possibilitats, de contrastar les aportacions anteriors en els dos entorns escolars escollits al Maresme, i a més a més en l'àmbit de la primària, una etapa poc estudiada en comparació amb la de secundària.

### 1.3.5. La interdependència de les dinàmiques urbanes i escolars

A l'hora d'analitzar els processos i dinàmiques que modelen les experiències escolars dels infants d'origen immigrant estranger no podem deixar d'adoptar una perspectiva holística, és a dir, no podem deixar de banda que els centres escolars no són ens isolats, sinó que participen de les dinàmiques socials presents als territoris. Ja Ogbu ens advertia de la necessitat d'un plantejament *ecològic* que prengué en consideració les forces socials i històriques que influeixen en les percepcions i les respostes a l'escolarització d'un grup determinat: "aunque el aula sea el escenario de la batalla, la causa de la batalla puede estar en otro lugar" (Ogbu, 1981; cit. per Velasco et al., 1993).

En aquest sentit, autors com Payet (1997), Van Zanten (2001), Franzé (2002), Carrasco (2004), o Pàmies (2006), han posat de relleu la importància de vincular les formes amb què els diferents grups ètnico-culturals han estat representats a les escoles amb les dinàmiques comunitàries i els mecanismes de reproducció de l'enclavament social en contextos d'immigració.

En aquest sentit, la idea que la "concentració" residencial dels immigrants comporta la fugida de la població autòctona i desencadena conflictes de convivència, té un gran predicament en el nostre imaginari social, malgrat el seu declivi en el món acadèmic. La seva teorització arrela justament en la història dels estudis urbans en ciències socials: l'Escola de Xicago, per exemple, acunya les seqüències "invasió-successió-expulsió"<sup>49</sup> per referir-se als processos generats a partir de l'establiment d'un col·lectiu immigrant i/o minoritari en una zona urbana determinada; Duncan institucionalitza la noció d'un "llindar de tolerància"<sup>50</sup> que encara continua citant-se en els preàmbuls d'alguns plans d'immigració locals (inclòs el de Mataró); i els estudis sobre el "canvi de

---

<sup>49</sup> Park i Burgess (1967 [1925]) conceben l'assentament d'immigrants segons un procés d' "invasió-transició-expulsió", i identificaven les àrees de barreja ètnico-cultural com a "zones de transició", la qual cosa implicava que no contemplaven la possibilitat que hi poguessin conviure de manera estable els diferents grups presents (Aramburu, 2002:16).

<sup>50</sup> Duncan realitzà el 1965 un estudi sobre la formació de "barris negres" a Xicago, arribant a la conclusió que existia un "llindar" cifrat en el 10% a partir del qual la concentració d'aquest col·lectiu en un barri comportava invariablement la fugida dels *blancs*, amb la corresponent caiguda dels preus de la vivenda, que al seu torn reforçava la segregació.

veïnatge<sup>51</sup>”, entre d’altres, han vingut fent de la “transició racial” un *leit-motiv* poderós en la producció acadèmica sobre l’espai urbà (Aramburu, 2002:1).

La qüestió tanmateix és com distingir els efectes de la *raça* o l’etnicitat *per se* dels efectes d’altres variables amb què aquestes acostumen a ésser associades, tals com la pobresa, els habitatges de baixa qualitat i la infradotació de serveis i equipaments als barris d’assentament (Bourne, 1981:183, citat per Aramburu, *Ibíd.*). És en aquest sentit que la parcelació i segregació de la població al territori segons l’extracció sociocultural comporta una ampliació de les bretxes socials i reforça al seu torn el distanciament dels grups socials entre sí. Mentre que pels sectors desafavorits aquest distanciament n’aguditza la seva vulnerabilitat, pels sectors mitjans i alts afiança les percepcions i pràctiques estigmatitzants i discriminatòries (o innocentment desproblematitzadores, en el cas que s’hi actuï des d’un ideari progressista).

Tal i com la defineix Grafmeyer (1994; citat per Veleda, 2005:2-3), la noció de “segregació urbana” conté dues dimensions interrelacionades, estàtica i dinàmica:

En el primer sentido, la segregación designa no sólo la concentración de la población en el territorio urbano según su posición social, sino también y esencialmente las oportunidades diferenciales de acceso a los bienes materiales y simbólicos de la ciudad. En su acepción dinámica, la segregación hace referencia al tipo y amplitud de las relaciones que se instauran entre los diferentes grupos sociales, los diversos modos de apropiación del espacio público, de habitar la ciudad.

En la recerca que ens ocupa el que interessa és conèixer l’impacte d’aquests processos sobre una institució de la qual s’espera que desenvolupi un paper clau en la cohesió social: l’escola, tenint en compte que les característiques socioeconòmiques dels contextos urbans influeixen en la composició social i en el clima de relacions que s’hi estableixen. Perquè, de fet, parafrasejant un dels punts de partida de J.-P. Payet a la seva etnografia *Collèges de banlieue* (1997):

L’interdépendance des dynamiques urbaines et des dynamiques scolaires n’a pas seulement une dimension spectaculaire (la violence dans les établissements, l’affaire des foulards) ou politique (l’intervention croissante des municipalités dans les enjeux scolaires). Ce lien est au coeur de la question de la ségrégation sociale. (Payet, 1997:7).

D’aquesta forma, fenòmens problematitzats com la mal anomenada “concentració” de l’alumnat immigrant en determinades escoles de les perifèries urbanes no esdevé sinó el reflex de la conversió en “problema educatiu” del que no és una altra cosa que l’expressió d’un conjunt de problemàtiques socials de gestió de les noves migracions i de les velles i noves desigualtats, les quals posen en evidència la segregació social *autòctona* preexistent (Carrasco, 2004).

Per això asseveracions com les que formulen Aja, Carbonell et alt. (1999:70), del tipus:

---

<sup>51</sup> Vid. el recull bibliogràfic realitzat pel geògraf Bourne (1981), o per sociòlegs com Schwiriam (1983), on el component “racial” del barri on s’ubica un habitatge apareix com un factor determinant per si mateix de la seva valoració, i, per tant, del seu preu (Aramburu, *ibíd.*).

El principal problema escolar que ha sorgit aquests anys ha estat la concentració artificial d'alumnes immigrants en algunes escoles públiques, perquè a la concentració natural de la immigració en alguns barris s'afegeix la fugida dels alumnes autòctons cap a altres escoles sense immigrants, generalment concertades. S'inicia així un procés de segregació des de l'escola que, a més, pot representar la *guetització* d'alguns centres escolars.

... no poden ser compartides de cap manera des d'una visió crítica i aprofundida de la interacció entre dinàmiques escolars i socials: el que és "artificial" per començar, és precisament el que es qualifica de "concentració *natural* de la immigració en alguns barris", perquè és producte de la polarització de l'estructura social en un territori determinat.

Tal i com assenyala Pàmies (2006:131), citant Carrasco i Soto (2003), la "concentració" com a problema únicament ha estat plantejada en aquells casos en què l'alumnat comparteix una sèrie de trets rebutjats pels grups majoritaris: pobresa, diferències fenotípiques, bagatges culturals infravalorats, i altres elements culturals presentats de forma essencialista i reïficada.

Les escoles públiques que reben elevats percentatges de població d'origen immigrant pobre es veuen impel·lides a actuar com a *agents d'obertura* (Palauàrias, 2002) a un alumnat de característiques socioculturals que no gaudeixen de prestigi social ni cultural entre la població de recepció, havent d'assumir simultàniament la situació de dualització que viu el sistema de centres públics en relació amb els centres privats (concertats i no concertats), en la qual els primers es veuen sotmesos a un procés de desprestigi per la fugida de l'alumnat de diverses autoctonies (Ibíd.).

A aquesta dualització se n'afegeix una altra de més soterrada però de no menys importància: aquella que es produeix entre els mateixos centres de titularitat pública (Gómez-Granell et al, 2002; Pàmies, 2006), amb la distinció de centres públics "progressistes" i de prestigi dins la xarxa pública del territori, els quals, a través de mecanismes més o menys implícits (activitats extraescolars d'elit, desànim de la matrícula de l'alumnat minoritari –"hi ha altres centres més ben preparats per atendre els immigrants"-, etc.) aconseguen fins a cert punt seleccionar l'alumnat *desitjat*, en detriment de l'alumnat de minories<sup>52</sup>.

D'aquesta forma, les estratègies de les famílies i les estratègies dels centres escolars es conjuguen per produir una diferenciació creixent dels centres educatius, una estructuració desigual de l'espai escolar segons el seu "valor" escolar, que en realitat procedeix del "valor social" de la població escolaritzada. Efectivament, la cerca d'un ambient relacional adequat és la variable principal que condiciona l'elecció de centre entre les famílies de classes benestants, amb un accés privilegiat

---

<sup>52</sup> I encara n'hi hauria una més, advertida per Pàmies (2006:132): "el papel público de ciertas escuelas concertadas en determinadas zonas geográficas, donde se escolariza una buena parte del alumnado extranjero pobre, tanto dentro de Barcelona y su Área Metropolitana, como en el resto de comarcas catalanas". Un cas, per exemple, és el de Vic, on el 44% de l'alumnat de nacionalitat estrangera s'escolaritza a la xarxa concertada, després de les polítiques de "repartiment" de l'alumnat aplicades (Carbonell, Simó, Tort, 2003).



(mercès al seu capital cultural i social) a les informacions sobre el mercat escolar (Payet, 1997; Van Zanten, 2001). El mercat escolar “dessine une carte géographique de la ville et renforce la partition des ‘enclaves dorées’ en haut de l’échelle sociale, des “guettos sombres” à l’opposé” (Payet, íd., pg. 7). Així, la composició ètnico-cultural de l’alumnat s’argüeix com indicador de la “qualitat acadèmica” i del clima social del centre, tot i que en el discurs de les famílies no sempre es faci explícit. Tot plegat tenint present que aquest indicador n’amaga un altre: l’origen socioeconòmic. Amb paraules de Franzé (2002:93): “por debajo de la pertenencia etno-nacional se revelan las afinidades sociales que subyacen al conjunto de los alumnos reclutados por cada uno de los centros. Así, los establecimientos públicos conforman un sistema particularmente desigual marcado por una doble segregación, étnica y de clase”.

La recerca etnogràfica que es presenta contextualitza els processos i experiències escolars analitzats en els escenaris i estructures socials que els doten de sentit, tot aplegant informació sobre les característiques socioeconòmiques i el clima de relacions socials en dos entorns ben dispars i, doncs, amb mercats de l’escolarització totalment diferenciats: si en el primer cas, el del barri perifèric mataroní, podem entomar i documentar aquesta “estructuració desigual de l’espai escolar” de què parlàvem, en el cas de Caldes d’Estrac, com ja s’ha anunciat pàgines enrera, ens trobem davant una realitat urbana molt particular, amb una composició socioeconòmica i ètnico-cultural molt més polaritzada on aparentment no existeix “mercat educatiu” com a tal (només l’escola pública del poble), o en tot cas aquest inclou necessàriament l’opció per centres públics i concertats d’altres localitats de la comarca, entre elles la mateixa Mataró.

Partint de la descripció de les característiques demogràfiques i socioeconòmiques dels territoris, així com de la xarxa associativa i d’equipaments, i de les accions polítiques en temes d’immigració i ciutadania, i tot completant aquesta descripció amb l’anàlisi de les relacions socials i imatges dominants del barri –Mataró- i de la vila –Caldes-, l’objectiu és copsar la seva influència en les dinàmiques escolars observades, calibrar fins a quin punt es trasllueixen en allò que Payet (1997) denomina “coulisses”, és a dir, els espais i moments menys pedagògics, d’importància clau, com ja s’ha justificat, per aproximar-nos a les experiències i vivències dels infants dins els centres educatius.

#### 1.4. Models i dinàmiques de vinculació/desvinculació escolar: identitats en construcció

Fins ara he tractat de desplegar i resumir el conjunt de factors que, d'una manera o altra, amb una incidència més directa o indirecta, condicionen en alguna mesura les experiències escolars dels infants i especialment dels infants fills i filles de famílies immigrades estrangeres. És hora de tornar al moll de l'ós que són les dinàmiques identitàries de l'alumnat i que havíem iniciat seguint el fil del treball d'Ann Davidson (1996), el qual ens servirà per il·lustrar els efectes d'algunes de les variables presentades i argumentades, tenint en compte que aquest antecedent està ubicat a l'educació secundària i que per tant caldrà apamar fins a quin punt s'ajusta als resultats de la pròpia recerca en l'etapa de primària.

Val a dir, prèviament, que el tipus d'enfocament sobre l'articulació dels processos escolars i les dinàmiques identitàries desenvolupat per Davidson i altres en la línia de l'antropologia de l'educació nordamericana (per exemple, Metz, 1986; Gibson, 1988; Spindler & Spindler, 1994; Mehan, Hubbard, Villanueva, 1994; Fordham, 1996; entre d'altres citats per Davidson, 1996:27-30) suposa un punt i apart respecte les propostes de “models d'adaptació” que gaudien d'una certa tradició fins la dècada dels 80, inspirades tant per la sociologia funcionalista de Merton com per la perspectiva estructuralista de Bernstein –aquesta de fet clarament influenciada pel marc funcionalista (Alonso, 1980)<sup>53</sup>. Esboçaré breument aquestes aportacions per després reprendre la tipologia elaborada per Davidson.

Merton (1957), tal i com recull P. Woods (1983:89), construeix des del paradigma funcionalista un model de cinc grans tipus de *modalitats d'adaptació* general dels alumnes (en abstracte) a l'ordre social de la institució escolar basat en combinats d'acceptació i rebuig als “fins” i als “mitjans”:

1. *Conformity*: acceptance of both
2. *Innovation*: acceptance of goals, rejection of means
3. *Ritualism*: rejection of goals, acceptance of means
4. *Retreatism*: rejection of both
5. *Rebellion*: rejection of both, but with replacement

Aquest model va tenir algunes aplicacions en l'àmbit escolar des d'una readaptació interaccionista, com per exemple l'estudi de Wakeford (1969, citat per Woods, *ibíd.*), qui va afegir una nova modalitat, la *colonització*: creada davant l'observació d'actituds “indiferents” als *fins* i “ambivalents” envers els *mitjans*.

---

<sup>53</sup> Segons Alonso (1980:62) “(...), el propio Bernstein reconoce estas influencias, así como el sabor funcionalista del conjunto, lo que intenta atenuar afirmando que, en cualquier caso, el análisis plantea más cuestiones de conflicto que de equilibrio”.

La proposta de Bernstein (*Class, Codes, and Control*; vol. III, 1975) distingeix un *ordre instrumental*<sup>54</sup>, que inclouria els aspectes vinculats al currículum, així com als estils de pedagogia i avaluació, i un *ordre expressiu*<sup>55</sup> (la *cultura escolar*), en el tipus d'experiències d'adhesió i rebuig que generen les dinàmiques escolars: un i altre inclouen “fins” i “mitjans” (la inspiració de Merton aquí és diàfana) que poden ser acceptats o rebutjats pels alumnes i/o les seves famílies.

Així doncs, aquests dos *ordres* analítics li serveixen a Bernstein per postular en el pla ideal l'existència entre l'alumnat d'actituds d'*adhesió* (disposició de l'alumne que s'identifica amb la institució escolar i amb la cultura que transmet), *acomodació* (acceptació de l'escola com a mecanisme de mobilitat social, però sense que l'alumne s'identifiqui amb la cultura escolar, és a dir, amb l'*ordre expressiu* de la institució), *dissociació* (situació en la qual un alumne no és capaç d'ajustar-se a les finalitats instrumentals de l'escola, però sense que es produeixin processos de ruptura amb la cultura escolar), i *resistència* (actitud de clara oposició a l'escola, que implica una negativa a acceptar-ne les normes ni els valors).

Ambdós models, el proposat per Merton i el construït per Bernstein, han estat àmpliament qüestionats (vid. Woods, 1983, en el cas dels models mertonians; o Sadovnik, 2001, per a un resum de les crítiques i contracrítiques a la sociologia de l'educació de Bernstein) per deixar poc marge a l'agència individual. Els problemes d'aquests andamiatges radiquen, a més de l'elevat grau d'abstracció, en què d'entrada apareixen dotats d'una gran rigidesa i unidireccionalitat: tot plegat dificulta les aproximacions empíriques des d'una perspectiva micro, capaç de revelar l'agència i les estratègies dels diferents actors en interacció en un context escolar concret<sup>56</sup>; una crítica que esdevé suficient per aparcar la seva contrastació en relació amb els propis objectius de recerca.

El model d'Ann L. Davidson, partint del *background* teòric de l'antropologia de l'educació nord-americana ressenyat a l'inici del capítol, opera ordenant el material empíric recollit a diferents instituts de secundària: principalment les narratives dels propis alumnes en diferents moments i espais escolars, mitjançant la construcció inductiva de tres *tipus ideals* d'identitats que actuen com a

---

<sup>54</sup> L'ordre instrumental:

“Divide y jerarquiza a los alumnos en razón de sus habilidades y orientaciones a unas u otras materias, como consecuencia de la jerarquización misma de los conocimientos que impone la sociedad. (...). El orden instrumental en las instituciones educativas está ligado, o mejor configurado, por la estructura social, y más concretamente por el proceso económico de producción y la división del trabajo social. Este es, pues, uno de los lazos de unión entre este nivel de análisis y el más amplio, el estructural. En una sociedad en la que predomine una cultura de carácter científico o técnico, este orden instrumental será considerado como el único, o en todo caso el principal, a transmitir por la escuela” (Alonso, 1980:62).

<sup>55</sup> L'ordre expressiu és en Bernstein, com també ho és en Durkheim o Parsons, la base principal per a la integració social, en institucions concretes –com ara l'educativa–, o en la societat en general. Però Bernstein el considera una imposició dels grups dominants, que així legitimen el seu model d'integració (Alonso, *ibíd.*).

<sup>56</sup> Parafraçant novament el text d'Alonso (*íd.*, pg. 70) sobre Bernstein: “Metodológicamente, su alejamiento del soporte empírico ha sido acusado de distintas maneras, desde la ausencia de ejemplos ilustrativos reales, hasta la falta de operacionalización de los conceptos. Paralela ha sido la acusación de ahistoricismo”.

eixos analítics i classificadors dels diferents casos documentats etnogràficament a la Califòrnia de principis dels 90: les *identitats no convencionals*, de resistència als models dominants; les *identitats conformistes*, d'acceptació d'aquests models; i les *identitats transculturals*, de reforçament d'un discurs i una autoimatge no assimilable als models minoritaris ni majoritaris.

El primer tipus d'identitats, encabides sota l'epígraf "Disciplinary Technologies resisted: Unconventional Identities" s'il·lustra a través de dos casos: *Marbella Sanchez (on marginalization and silencing)*; i *Carla Chavez (on masking and isolation)*. Les dues noies d'origen llatinoamericà serveixen l'autora per il·lustrar com en alguns centres educatius el preu a pagar per excel·lir acadèmicament, contrarrestant alhora els estereotips i els obstacles institucionals, consisteix en el silenciament i la inhibició identitàries:

Marbella, immigrant mexicana confinada a les classes de ESL (English as a Second Language), projecta una construcció identitària que és al mateix temps pro-acadèmica i oposicional, en un context on "strong sorting mechanisms and rigid disciplinary policies limit her ability to project and assert this identity" (1996:12). Els seus esforços per aconseguir bons resultats acadèmics conviuen amb una desvinculació de l'entorn escolar plasmada en una resignació silenciosa davant el reconeixement de les desigualtats que obstaculitzen l'accés dels immigrants als aprenentatges, especialment a través de la marginació de la seva llengua materna, el castellà:

With regard to marginalization, academic and social segregation, buttressed by policies and practices that both support its existence and preference the achievements of English speakers, work effectively to delegitimize Marbella's accomplishments (Davidson, 1996:84-85).

La història de Carla Chávez, alumna d'ascendència mexicana i cubana amb brillants resultats acadèmics, palesa fins a quin punt l'accés d'un alumne d'origen immigrant als grups-classe més avançats pot generar simultàniament sentiments d'isolament i dependència si els companys del col·lectiu hi són pràcticament absents, especialment quan els llaços d'amistat s'han establert exclusivament amb aquests companys/es. Carla ha forjat una identitat molt compromesa amb la seva comunitat i la seva herència cultural, es manté lleial al grup d'amigues del mateix origen, hi comparteix interessos i valors afins. Tanmateix, en un entorn d'aprenentatges segregats, on es vehicula el missatge que l'èxit escolar i els estudis superiors constitueixen els dominis dels *no-llatins*, Sonia es veu abocada a la soledat i la invisibilitat:

Advanced classrooms dominated by European and Asian faces, a traditional curriculum, and lopsided staffing patterns are among the factors relevant to understanding Carla's continuing doubts about the validity of her presence in advanced courses. Failure to provide Carla with basic information about routes to postsecondary education also contributes to her feelings of being different. (...). Together, isolation and this knowledge gap contribute to Carla's sense of discomfort, creating conditions conducive to the emergence of her controlled classroom persona. Carla is left silent, struggling against statistics, even as she disappears into the crowd. (Davidson, 1996:105-106).

Per tant, tot i que Carla participa d'una trajectòria acadèmica exitosa, l'entorn escolar fa que es vegi obligada a ocultar els seus referents culturals d'origen i a limitar la seva vinculació escolar.

Pel que fa a les identitats conformistes, Davidson les il·lustra a través dels capítols: *Sonia Gonzales on Craziness*; *Ryan Moore on Fitting In*. El focus d'atenció es trasllada, a través d'aquests dos casos, a les maneres com les representacions i les pràctiques docents treballen per dividir i separar els adolescents entre desviats i exitosos.

Sonia Gonzales, filla d'immigrants mexicans, demostra ésser una bona estudiant durant els dos primers cursos de secundària, però a partir del tercer any el seu rendiment baixa en picat i desenvolupa un comportament eixelebrat (*crazy*) que ella defineix com a característic de la manera de ser mexicana, tot emmotllant-se a l'estereotip de l'adolescent *latino* desvinculat i de conducta oposicional: Sonia s'integra en un grup d'amics i amigues del mateix origen que contínuament se salten les classes, no fan els deures ni estudien pels exàmens, i, en conseqüència, es veuen abocats al *fracàs acadèmic*...

L'ambient escolar afavoreix aquest canvi en Sonia, tal i com mostra Davidson:

Situated in a school where disciplinary practices are in accordance with Sonia's view that Mexican-descent youths are psychologically prone to "screwing up", navigating an environment where adults appear to keep a safe distance from Latino students, even as they attempt to watch and circumscribe their behavior, there is no discourse present to challenge the meanings Sonia and her peers accept and reproduce. (1996:132)

Aquells elements, com el treball cooperatiu en grup, o l'espontaneïtat i la creativitat, que semblaven esperonar-la a l'etapa de primària, romanen marginats a l'institut de secundària, que prima el treball acadèmic individual i disciplinat: una concepció molt restringida dels aprenentatges, on no tenen rellevància les activitats col·lectives que Sonia valora en la seva construcció identitària. Aquest patró li reforça la idea que els companys d'origen europeu amb èxit acadèmic són diferents d'ella:

Within the classroom, Sonia encounters a narrow conception of learning; here, neither creativity nor analysis nor collaborative skills are relevant. This reinforces Sonia's idea that academically successful European American classmates must be different than herself. (Davidson, 1996:132-133).

En conseqüència, per la Sonia, el posat *eixelebrat* roman com una característica social immutable, integrada dins els seus referents ètnic-culturals i sinònim de fracàs acadèmic.

Aparentment, Ryan Moore es pot considerar l'antítesi de Sonia. Associat en l'àmbit escolar amb l'encarnació de l'estudiant *all-American Wasp*, Ryan manté una trajectòria model completament vinculada als valors de la classe mitjana nordamericana. Tanmateix, en molts aspectes les respostes a la seva situació són idèntiques a les de la noia d'origen mexicà: de forma similar a Sonia, Ryan conforma el seu perfil escolar a les categories d'èxit dominants, de vegades a expenses dels seus desitjos i sentiments personals:

Like Sonia, Ryan conforms to the categorical meanings present in his environment, sometimes at the expense of his personal desires and feeling. Distancing himself from those who are perceived as different, Ryan argues also that all of the students around him should “try to grow and get better and fit in”. (Davidson, 1996:12).

Ambdós alumnes accepten i interioritzen l’imaginari atribuït als seus bagatges culturals familiars, reproduint així la seva posició social a través de les dinàmiques identitàries.

Les Identitats transculturals són analitzades i esdevenen objecte de discussió al capítol “Empowering Speech Acts: Encouraging Transcultural Identities”, il·lustrat amb els casos de *Johnnie Betts (on Recasting the Self)*, i *Patricia Schmidt (on Alternative Discourse)*. Ambdós exemples mostren l’altra cara de la moneda representada per altres entorns escolars possibles: la influència positiva en termes de vinculació escolar i construcció identitària d’aquells centres educatius on es despleguen pràctiques i discursos capaços de contrarestar els cinc factors de desvinculació escolar que Davidson assenyala i que citava pàgines enrera.

El cas de Johnnie Betts, afroamericà, revela com el canvi d’escolarització d’un institut que fa incompatibles l’èxit acadèmic i una identitat fidel als valors comunitaris d’origen, a un altre que vehicula elevades expectatives de rendiment i adhesió escolar envers l’alumnat afroamericà sense que aquest hagi de renunciar al seu bagatge cultural, causa una profunda reorientació en la manera com aquest adolescent conceptualitza la seva identitat ètnico-cultural en relació amb les seves experiències escolars:

Coming to his high school from an inner-city middle school in which African American youth were expected to fail, Johnnie describes the culture shock he experienced upon moving to his new environment. Much to his surprise, Johnnie found high school graduation and academic engagement expected of African American and European American youth alike. (Davidson, 1996:186).

Patricia Schmidt, d’ascendència mixta i mestissa (filla d’una mare mexicana amb orígens xinesos, francesos, portuguesos i espanyols; i d’un pare descendent d’europeus de l’est), veu facilitada l’articulació d’una identitat polièdrica amb experiències de vinculació escolar mercès a uns discursos docents orientats per un programa de *empowerment* dels estudiants procedents de minories culturals i d’entorns desafavorits.

Patricia es construeix la seva pròpia identitat al marge de les categories i els estereotips dominants: aconsegueix conciliar una trajectòria escolar exitosa amb unes manifestacions identitàries que no renuncien a cap de les herències culturals dels seus pares:

Patricia’s transcultural identity cannot be easily categorized. Patricia is a rebel –restricting strict allegiance either to Latino working-class or European middle-class peers. Patricia cannot be called a “sellout”, for she does not reject or try to hide the Latina aspects of her heritage, nor does she spend all her time at school with European Americans.

Efectivament, Patricia es mostra rebel a l'hora de deixar-se categoritzar, evitant tancar-se en qualssevol dels grups d'iguals, bé siguin *latinos* o *blancs* ('*wasps*'). I ho fa amb èxit: els primers no la consideren una "venuda", perquè no amaga ni rebutja els seus orígens mexicans, i amb els segons troba punts de coincidència en molts dels objectius. Davidson mostra com "In her use of language, self-presentation, and choice of conversations, Patricia has crafted a public persona her peers find difficult to pin down. As a rebel, Patricia is independent, yet not antisocial; uncompromising, when it comes to her education". (Davidson, 1996:195).

Però, com s'afirmava, aquesta construcció identitària no seria gens fàcil si no es veiés recolzada per una política escolar compromesa amb aquests alumnes:

She has been exposed to significant speech acts that directly support aspects of her ideology by challenging categories that equate a Northside (*barri de procedència*) persona with academic failure. Further, because these speech acts have been linked to a set of strategies that confront the workings of sorting mechanisms at the institutional level, they have fostered the creation of social and psychological space conducive to the presentation and assertion of Patricia's transcultural self (1996:200).

L'anàlisi d'aquests casos ens permet connectar experiències i valoracions subjectives, conformadores de les identitats, amb la xarxa de relacions més àmplia, familiar i, sobre tot, escolar, dins la qual tenen sentit. I a través de les interseccions ens mostra fins a quin punt l'escola esdevé una arena dotada d'una certa autonomia en els processos de (re)producció social.

Després de la lectura detenida d'aquesta monografia, el principal apunt crític convergeix sobre el tractament de l'estatus socioeconòmic com a eix analític: Davidson pràcticament el dilueix dins les variables d'origen ètnic cultural, el que acaba il·lustrant fins a cert punt la construcció de la seva tipologia; aital llast es veu especialment exemplificat en l'homogeneïtat atribuïda a l'alumnat *blanc* d'origen europeu, sempre identificat implícitament amb la classe mitjana i amb l'èxit acadèmic, tot obviant l'existència dels anomenats pejorativament "(white) trailer trash" (Morris, 2005), alumnat *blanc* de famílies pobres o en risc de marginació. Succeeix el mateix amb la població d'origen asiàtic, assimilada al col·lectiu majoritari tot defugint la seva específica condició de minoria (construïda culturalment, com la resta, en base als trets fenotípics) i l'heterogeneïtat interna.

Precisament dos dels perfils que romanen absents, o poc precisats, a la monografia de Davidson, l'alumnat d'origen asiàtic i les noies afroamericanes (només apareixen casos de nois) són els que ocupen la recerca presentada per J. L. Lei a "(Un)Necessary Toughness?: Those 'Loud Black Girls' and those 'Quiet Asian Boys' " (*Anthropology and Education Quarterly*, 2003), situada en una ciutat mitjana del Midwest dels EEUU sense especificar. El seu objectiu és analitzar "the symbolic and material effects of the production of them as racialized, gendered Other through the repeated stylization of their bodies and behavior" (2003:158). L'autora documenta i disecciona els processos

i dinàmiques a través dels quals aquests nois i noies negocien, resisteixen o acomoden els estereotips i imaginaris que se'ls hi atribueix a l'escola: les noies afroamericanes com a sorolloses i expansives fins a la disrupció, actituds estratègiques ja estudiades per Fordham, 1993, 1996; els nois d'origen asiàtic com a tranquils, introvertits, i silenciosos, patró actitudinal també ressenyat per autors com Gillborn –1990-, al Regne Unit. Tal i com fa Davidson, Lei mostra la importància de les variables internes a l'organització escolar (la qual inclou, com hem vist, unes pràctiques i un discurs que defineixen la “normalitat” de bell antuvi d'acord amb la noció foucaultiana de les relacions de poder) en les dinàmiques identitàries<sup>57</sup> de l'alumnat minoritari:

“I have pointed to ways that disciplinary technologies and serious speech acts at Hope High (*nom fictici de l'institut*) constituted racialized gendered Others, and instituted normative notions of the “good student”, the “good/desirable girl/woman”, and the “good/desirable boy/man” based on the privileging of white hegemonic masculinity. I have also described how students and teachers regularly resisted and disrupted these regulatory practices, revealing the instabilities of these norms”. (Lei, 2003:179)

Amb totes aquestes contribucions sobre la taula no deixen d'emergir, tanmateix, les dificultats que suposa un intent de traslladar aitals anàlisis, sempre emmarcades en l'etapa de l'educació secundària, i envers uns col·lectius ètnico-culturals concrets (majoritàriament població afroamericana, llatinoamericana i asiàtica en el cas dels EEUU; (*afro*)*caribbeans* i alumnat del sud-est asiàtic en el cas del Regne Unit) als escenaris de primària i amb altres col·lectius que han viscut processos d'immigració diferents en el temps i l'espai. Cal insistir en la pràctica inexistència de recerques de disseny similar amb infants en edats pre-adolescents.

Concretament, pel que fa al model de Davidson per tal de categoritzar les experiències d'escolarització a la Califòrnia dels 90, ens podríem demanar fins a quin punt el repertori d'identitats que proposa és possible o no a l'etapa d'Educació Primària i a Catalunya: a banda de la variable espacial (i temporal) contextual, les experiències, vivències i dinàmiques identitàries desplegadas pels infants són necessàriament diferents a les dels adolescents, prenen altres formes i manifestacions que no sempre són de fàcil interpretació des de la vessant discursiva, la qual en canvi constitueix la principal font d'informació per l'autora nordamericana, a través d'entrevistes en profunditat amb cadascun dels protagonistes: de fet, Davidson assegura que els factors identificats com a incentivadors d'experiències de desvinculació es desprenen dels discursos dels propis adolescents. Amb tots aquests “peròs” en capella, intentarem apamar quina mena d'extrapolacions es poden fer derivar del seu model en el cas de les experiències i dinàmiques dels infants de primària.

---

<sup>57</sup> Fent un especial èmfasi en la perspectiva de gènere desde les teoritzacions de J. Butler (1990, 1993) sobre les interaccions entre l'individu, el cos i la identitat.



## 1.5. Una revisió dels precedents a nivell local (Catalunya)

A Catalunya la investigació etnogràfica sobre immigració, estatus de minoria, experiències escolars i dinàmiques identitàries és pràcticament inexistent. I aquest buit en l'àmbit de l'Educació Primària esdevé absolutament aclaparador, quelcom degut en part a la perspectiva adultcèntrica dominant a la literatura internacional sobre temes educatius. Efectivament, l'enfoc privilegiat en l'etapa de secundària i en la població adolescent<sup>58</sup>, i l'aproximació a ella mitjançant l'ús (i abús) gairebé exclusiu d'entrevistes (en profunditat, semidirigides, a través de qüestionaris, etc.) ha estat el pol d'atracció de la majoria d'estudis sobre la construcció d'identitats a l'escola, relegant els infants a una posició d'invisibilitat, com si pel sol fet de no poder-los entrevistar convencionalment no hi hagués la possibilitat d'aproximar-nos a les seves pròpies experiències i dinàmiques identitàries, ben diferents de les adolescents.

Altres raons convergeixen en el llast que ha suposat en l'àmbit de la recerca educativa la no distinció entre objectius científics i objectius ideològico-polítics, indistinció recolzada en l'esbiaix pedagògic dels estudis. Efectivament, deixant de banda tots aquells assaigs que es fan passar per recerca, les poques iniciatives d'aproximació als nous escenaris escolars generats per la immigració de moment romanen al llindar de la sociografia i d'una pedagogia poc crítica<sup>59</sup> amb uns models etnocèntrics problematitzadors basats en la consideració parcial i distorsionada de fenòmens com la "concentració escolar" i el "fracàs acadèmic", estèrils per donar resposta als nous reptes que planteja la nova diversitat cultural (Carrasco, 1998).

Tal i com s'explicita a l'obra de recerca bibliogràfica *Migracions a Catalunya. L'estat de la qüestió (1975-2000)*:

---

<sup>58</sup> Un dels darrers i més interessants treballs al respecte és el de M. A. Alegre: *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant* (2007). L'autor conjuga les aportacions dels teòrics de la reproducció i de la resistència per tal d' "aportar coneixement sobre les experiències de posicionament dels joves d'origen immigrant entorn dels mapes relacionals i culturals que configuren les geografies adolescents cristal·litzades en els territoris escolars" (Alegre, 2007:9). Construeix una tipologia de posicionaments que distingeix entre "transgressors i normalets" i "madurs i immadurs", els quals, en els seus continguts, tenen poc sentit traslladats a l'entorn de relacions de l'escola primària. També cal destacar la recerca portada a terme per Núria Terés (2004), que igualment parteix de l'educació secundària per tal d'analitzar els processos personals de construcció identitària de les filles de famílies marroquines amb trajectòries d'èxit. El seu objectiu és desentrellar els mecanismes i les estratègies que aquestes noies desenvolupen per tal d'harmonitzar els processos de construcció identitària amb els seus posicionaments escolars.

<sup>59</sup> En tot cas, es tracta d'una crítica ideològica i política que no qüestiona el model cultural específic en el qual es basa la pròpia disciplina pedagògica, poc permeable a les reflexions teòriques de l'antropologia i al treball etnogràfic, que han demostrat la historicitat i l'adaptabilitat com a característica fonamental de tota cultura (Carrasco, 1998).

Realment, tota la recerca sobre els immigrants estrangers a l'escola queda enquadrada dins de la idea, que des de fa anys té el suport de les institucions i les polítiques educatives, d'atenció a la diversitat. (...), sovint succeeix que un moment concret (els documents) es dirigeixen al terreny de la pedagogia, tot i que aquesta no sigui la disciplina des de la qual es realitzen aquests estudis. (Grup de Recerca sobre Migracions, 2002:109).

Així, la majoria d'autors, no només a Catalunya, sinó a l'Estat Espanyol (Colectivo IOÉ, 1996: Siguán, 1998, 2003; Carbonell, 1997, 2000; Aja, Carbonell, et alt., 1999; Essomba, 1999; per exemples) que han escrit en general sobre immigració i educació fan de la diversitat cultural la variable principal a l'hora de formular la necessitat de nous plantejaments pedagògics que enfrontin les desigualtats i diferències, en el marc escolar i el currículum, generades per la presència dels alumnes d'origen immigrant.

Per exemple, el Colectivo IOÉ, a *La educación intercultural a prueba* (1996) estableix com una de les principals conclusions de la seva recerca “el predominio de un enfoque asimilador” que revela que “la escuela no está preparada para atender a niños no homologados” (Colectivo IOÉ, 1996:154). Una altra de les publicacions representatives al respecte és *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*, de J. Garreta i N. Llevot (2003), que novament apel·la al paradigma de la “interculturalitat” per avaluar el model de gestió de la diversitat cultural a les escoles catalanes. Després d'una aproximació a les respostes plantejades per les polítiques educatives autonòmiques, inclosa l'anàlisi del discurs elaborat per l'Administració de Catalunya durant els anys 90 “y que ha tomado la dirección intercultural” (Garreta i Llevot, 2003:14), es recull i s'analiza l'opinió dels propis docents així com les pràctiques efectives, intentant calibrar el grau d'afiançament real d'aquest model educatiu.

Més específicament a l'etapa de Primària, X. Besalú, en la seva tesi doctoral titulada *Diversitat cultural i educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària* (2005), elaborada com a compendi de publicacions, es formula uns interrogants que actuen com a fil conductor de les diferents aportacions, que en la seva majoria es plantegen des d'una perspectiva més normativa que no pas inquisitiva o exploratòria, tenint en compte que es tracta d'una producció des de l'àmbit de la pedagogia. Recuperem, a tall d'il·lustració, els dos primers grans interrogants (2005:8) “*Quina concepció d'educació intercultural ens cal a la Catalunya del segle XXI, essent com és una societat complexa des de molts punts de vista, també del cultural? Per quina educació intercultural hem de treballar, si s'ha d'adreçar a tots els alumnes de Catalunya, sigui quin sigui el seu origen nacionals i la seva experiència cultural i vital?*”. És cert que l'autor també formula altres preguntes més properes al tipus de recerca que es planteja en aquest treball, del tipus: “*Com han viscut i viuen els alumnes d'origen estranger el seu pas per les escoles i instituts catalans*” (ibíd.), i que tenen a veure amb la seva participació en una de les recerques ressenyades més a baix.

Però, en qualsevol cas, està clar que els anteriors interrogants esdevenen inassumibles com a punt de partida en la pròpia aportació etnogràfica.

Pel que fa altres precedents d'investigació sobre immigració i educació en l'àmbit escolar a Catalunya, i sense ànim d'exhaustivitat donat que no centren la seva atenció ni els seus objectius de recerca en les interseccions entre experiències escolars i construccions identitàries, destaquen algunes recerques interessants pels seus plantejaments de rigor i sistematicitat en els objectius i la metodologia emprada:

Un treball que, partint precisament del fenomen de la concentració escolar, en fa tanmateix un tractament crític i reflexiu és *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*, del Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic. Planteja l'estudi d'un procés que s'inicià quan el Departament d'Ensenyament decretà una modificació del mapa escolar de la ciutat de Vic, amb la fusió de quatre escoles públiques en dues i amb el compromís de totes les escoles de la ciutat, públiques i concertades, de participar en un procés de distribució de l'alumnat, com a resposta a les transformacions que les escoles i el conjunt del municipi vivien davant el continuat i intens flux migratori procedent fonamentalment del Magrib. El grup analitza la complexitat de la situació que va portar la ciutat de Vic a tirar endavant la fusió escolar tot recollint i contrastant les veus de diferents persones implicades, i transferint algunes de les conclusions extretes a d'altres situacions que es puguin produir en situacions similars. El recorregut permet visualitzar les dimensions socials, polítiques i educatives de la decisió de fusió i plantejar reflexions, interrogants i noves propostes sobre el paper educador de l'escola en una societat multicultural.

Un segon precedent a mencionar per la seva rellevància és l'estudi realitzat pel Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona (coordinat per X. Besalú, J. Fullana i M. Vilà): *El procés d'escolarització d'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona*. Tot i que no es tracta pròpiament una recerca antropològica, s'hi aplica una metodologia qualitativa vertebrada en l'estudi de casos a l'educació primària i secundària que dona compte de la diversitat de trajectòries de l'alumnat d'origen africà (nord d'Àfrica i Àfrica subsahariana) per mitjà de dos objectius explícits: identificar els diferents factors (familiars, socials, culturals, escolars i personals) que poden contribuir a la configuració d'aquestes trajectòries, i proporcionar orientacions per a la pràctica educativa. Per tant, és una investigació que té la "virtut" d'intentar vincular i contextualitzar un seguit d'individualitats amb els processos estructurals i institucionals que condicionen les seves experiències escolars i les seves identitats acadèmiques. Una síntesi d'aquesta recerca va ser publicada sota el títol *Alumnes d'origen africà a l'escola* l'any 2003.

Precisament un sector d'aquest alumnat africà, el marroquí, majoritari també en la recerca pròpia al Maresme, és el que ocupa l'atenció d'una tesi doctoral que ha merescut el Premi Joventut 2006 de la Secretaria General de Joventut de la Generalitat: a *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la Periferia de Barcelona*, Jordi Pàmies es planteja (2006:27) *¿cuál es el verdadero alcance del “fracaso” y del “conflicto” atribuidos sistemáticamente a los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes?, y, en su caso, ¿qué condiciones lo promueven en el ámbito escolar y en el de las relaciones sociales?* La tesi pretèn donar resposta a aitals interrogants tot analitzant les condicions i els contextos que incideixen en l'experiència escolars d'aquests nois i noies en el seu pas per l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), i, al seu torn, identificar-ne l'impacte sobre els seus processos d'integració social.

En aquest sentit, a partir del treball etnogràfic realitzat en origen (àrea de la Yebala al Marroc) i en destí (Hospitalet de Llobregat), una bona part del treball es dedica a resseguir els discursos i les pràctiques adreçats des de l'institut de secundària, així com el seu impacte en els resultats acadèmics, en les trajectòries postobligatòries, i en la sociabilitat inter e intracultural dels fills i filles de famílies immigrades marroquines presents al centre. Pàmies constata la inadequació de les respostes dissenyades i implementades per la política educativa i pel sistema escolar, però, a més, reconstrueix els processos interdependents protagonitzats per aquests nois i noies i les seves famílies en l'àmbit educatiu i en l'àmbit sociocultural, aportant una perspectiva crítica als plantejaments sobre joventut, immigració i identitats. L'interès d'aquesta aportació sobre el propi treball radicaria principalment en un interrogant clau: fins a quin punt els (o alguns dels) processos i experiències descrits / interpretats per Pàmies a l'etapa de secundària tenen la seva gènesi ja a Primària, àdhuc a l'etapa d'Infantil? En la mesura en què el col·lectiu marroquí forma part important d'aquest estudi, s'intentarà entomar algunes de les conclusions de Pàmies per tal de contrastar-les i veure què succeeix a Primària.

Altres aportacions sobre experiències escolars i socialització dels adolescents i joves de la immigració en una línia més aplicada corresponen a les publicacions de la Fundació Jaume Bofill: així, per exemple, al treball *També catalans: fills i filles de famílies immigrades* (2003), de Marta Casas, s'hi analitzen els aspectes bàsics que influeixen en els processos d'integració dels joves a Catalunya, extraient-ne conclusions que permetin garantir la seva inclusió social. Aquesta anàlisi complexa desvincula el debat de la integració dels immigrants de l'eix de la identitat cultural, i posa de relleu les variables socials, econòmiques i polítiques com a factors determinants en els processos d'inserció social. Després d'un parell de capítols introductoris, els següents es dediquen a analitzar els espais de socialització fonamental que tenen repercussió en la integració social dels fills i filles

de famílies immigrades: família i xarxes de suport; escola i espais de formació; oci i temps lliure; món laboral; territori –el barri, el poble, la ciutat-, tot donant lloc a una sèrie d'orientacions i propostes per a l'acció.

Sense sortir de reguitzell de publicacions de la Fundació Bofill, cal referenciar uns dels volums de la Col·lecció Finestra Oberta que destaca per ser pràcticament l'única aportació a nivell estatal que s'ocupa de l'escolarització dels infants d'origen immigrant a l'etapa de preescolar: es tracta de *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys* (Bertran, 2005), fruit d'un seminari<sup>60</sup> impulsat per la Fundació, amb els següents objectius (2005:7-8):

- *Reflexionar sobre la relació que existeix entre els diferents agents educatius: complementarietat / suplantació en la franja educativa de zero a sis anys.*
- *Analitzar les relacions que s'estableixen entre les famílies d'origen immigrant i les institucions educatives sobre la base dels objectius i les expectatives de cada agent*
- *Extreure punts comuns de les diferents estratègies utilitzades per facilitar aquestes relacions: intervencions amb èxit i factors que hi incideixen, i intervencions millorables i propostes de canvi*
- *Elaborar un document amb criteris metodològics i propostes per als diferents temps i espais de trobada familiar i educativa.*

Tot i basar-se en les reflexions abocades al seminari, l'obra citada apunta en molts casos evidències que són producte de la recerca, abordant els condicionants de les famílies amb infants, com les recomodacions en el projecte migratori, les pràctiques de criança i pautes educatives o el paper i l'ús de les institucions a l'origen, així com les estratègies educatives desenvolupades en destí i els elements que intervenen en l'adaptació de l'infant.

Tenint en compte les contradiccions i desencontres que es produeixen entre les expectatives d'aquestes famílies en l'escolarització dels seus fills i filles i les expectatives de les institucions escolars, una de les principals conclusions que s'extrau de la lectura de Bertran és que la invisibilitat de l'etapa de zero a sis anys sovint deixa soles les famílies i els professionals de les diferents disciplines davant d'unes polítiques insuficientment conscienciades del seu potencial integrador. En aquest context, *les famílies immigrades es troben en situació desavantajosa per fer efectius els seus drets* (Bertran, 2005:119). Així, doncs, l'autora crida l'atenció sobre la constatació que l'escolarització en els sis primers anys de vida de tots els infants, independentment del seu

---

<sup>60</sup> L'autora va tenir l'oportunitat de participar en aquest seminari, coordinat per l'antropòloga Marta Bertran, que es va desenvolupar entre l'octubre de 2003 i el gener de 2005, tot compartint en qualitat d'etnògrafa reflexions amb altres investigadors/es i professionals de diversos àmbits: lleure, salut, segon cicle d'educació infantil, escola bressol i serveis d'atenció a la infància de zero a tres anys, psicologia, ciències de l'educació, recerca educativa, política educativa, així com persones coneixedores i estudioses de la situació de diversos col·lectius d'origen immigrant.

origen, no només és importantíssima per al seu desenvolupament, sinó clau per afavorir la consecució d'un sistema escolar i una societat inclusives.

Precisament la relació entre centres educatius i famílies d'origen immigrant constitueix l'objectiu de recerca d'una de les escasses investigacions ubicades a Mataró i focalitzades en l'etapa de primària, en aquest cas elaborada per una professora de secundària, A. Oliveras, mitjançant una llicència d'estudis, recollida a la Memòria *Les famílies nouvingudes en els centres educatius. La participació com a eina de cohesió social*. L'estudi, desplegat a quatre CEIPs del municipi, i basat en qüestionaris a mestres i famílies (marroquines, subsaharianes, llatinoamericanes, xineses), entrevistes en profunditat a mares/pares així com als mediadors interculturals que treballen a la ciutat, i, per últim, en grups de discussió tant amb professorat com amb pares i mares, es proposa tres objectius principals (Oliveras, 2005a:52): *analitzar el grau de participació de les famílies nouvingudes a l'escola; identificar les problemàtiques de participació de les famílies; i definir línies i propostes per millorar la participació*. Una de les principals troballes d'aquesta recerca és la refutació de la idea estesa que l'escassa participació d'aquestes famílies es produeix per “manca d'interès”. Una visió que “queda contrastada amb la percepció dels pares i mares a no sentir-se convidats”. L'autora fa notar que l'opció d'algunes escoles per donar “un tracte igualitari” en la relació amb les famílies “més que fer desaparèixer les diferències, a la llarga les consolida i genera que les nouvingudes s'allunyin de la realitat escolar i tanquin cada vegada més la seva relació entre elles” (2005a:161).

Ara bé, Oliveras defuig les implicacions que les darreres constatacions comportarien en termes de crítica a les relacions de poder i processos de minorització amb què es manegen les dinàmiques relacionals en les escoles, i en canvi centra bona part de l'atenció en les “dificultats” que “obstaculitzen” la participació de les famílies d'origen immigrant a l'escola: *model escolar en origen, desarrelament i desorientació, factors lingüístics o socials* (Oliveras, 2005a:160). És a dir, malgrat l'autora és crítica amb els mecanismes i canals tradicionals de participació de les famílies en la institució escolar, advocant per innovacions i millores derivades de bones pràctiques, l'absència d'un plantejament etnogràfic, que permeti contrastar el que els actors “diuen que fan” amb el que realment “fan”, impedeix paradoxalment el qüestionament d'aquests canals de comunicació (i dilueix la veu de les pròpies famílies), donat que d'entrada el propòsit és “millorar-los”, per bé que en base al model normatiu d'escola *intercultural*.

La mateixa autora elabora, per una altra banda, en el marc d'un Màster sobre cohesió social i relacions interculturals organitzat pel Moviment Educatiu del Maresme i la Universitat de Vic el curs 2004-2005, una segona Memòria de Recerca situada en l'àmbit de l'Educació Infantil i

Primària: *El pas per les escoles dels alumnes fills de famílies immigrades. Les empremtes de l'educació rebuda des de P3 a 6è* (2005). Donat l'interès d'aquest estudi com a un dels escassos antecedents d'investigació qualitativa (que no etnogràfica) a la comarca, ens hi detindrem amb un xic més d'atenció. En el treball es pretén fer un seguiment de les trajectòries escolars dels alumnes d'origen immigrant que durant el curs 2004/2005 cursaven 6è de primària a 15 centres públics de Mataró, havent-hi fet tota l'escolaritat. El 46% de l'alumnat participant és d'origen *magribí*<sup>61</sup>, el 25% de l'Àfrica subsahariana, el 22% de l'Amèrica Llatina, el 4% de països asiàtics, i el 3% de països europeus (Oliveras, 2005b:102). Els objectius específics de la recerca consisteixen en (Oliveras, 2005b:37):

1. *Conèixer l'evolució del rendiment acadèmic en les diferents àrees d'aprenentatge, al llarg dels cicles de Primària.*
2. *Comprovar si han assolit els objectius bàsics de l'Educació primària i la preparació per assolir la ESO amb èxit.*
3. *Conèixer el seu àmbit de relacions dins el marc escolar.*
4. *Analitzar les seves vivències durant els anys escolars respecte als diferents àmbits (acadèmic, respecte a activitats concretes, companys, professorat, famílies)*
5. *Reflexionar al voltant de l'ensenyament i l'aprenentatge de la L2 en els alumnes de llengües familiars no romàniques.*
6. *Analitzar els resultats i reflexionar sobre quines estratègies d'atenció a la diversitat caldria aplicar per assegurar una igualtat d'oportunitats per a aquests alumnes.*

La hipòtesi de treball principal d'Oliveras es fonamenta sobre la percepció que “Els alumnes fills i filles de famílies nouvingudes, encara que comencin l'escolaritat a P3, necessiten d'una atenció específica per assolir els objectius educatius de la primària; condició necessària perquè es doni una real igualtat d'oportunitats” (Oliveras, 2005b:7). Una suposició de tall i intenció fonamentada en l'experiència professional de l'autora, sense mediació de referents de recerca teòrics o empírics. La metodologia engloba el mateix tipus de tècniques que en l'anterior recerca: entrevistes i qüestionaris amb els alumnes i mestres, i grups de discussió amb els segons.

Les conclusions d'aquesta recerca arrossegueu el llast de la manca de construcció d'un marc teòric rigorós que en guïi les preguntes i els instruments: romanen epidèrmiques i, hem de dir-ho, carents d'*imaginació sociològica* (segurament tampoc ho pretenen...). Així, pel que fa als resultats escolars, s'assenyala un fort decalatge entre els alumnes de diferents orígens en arribar al Cicle Superior, on “les dificultats dels alumnes de famílies immigrades augmenten de manera considerable” fins a situar els alumnes que necessiten millorar en l'àrea de català en un 58%, i en més del 50% en les àrees d'E. Social, E. Natural i Matemàtiques (Oliveras, 2005b:102). Precisament, s'observa, les matèries mencionades (català, socials, naturals i matemàtica) corresponen a aquelles on es registren

---

<sup>61</sup> Reprodueixo la categoria emprada per l'autora, tot i que aquesta segurament és inexacta per poc representativa, ja que la pràctica totalitat de l'alumnat suposadament procedent dels països del Magreb en realitat han arribat del Marroc únicament.

més dificultats d'aprenentatge independentment de l'etapa considerada. En termes generals, segons les dades facilitades pels tutors i tutores de 6è, al voltant d'un 69% dels alumnes tenen dificultats d'aprenentatge, "un percentatge superior al que consta en els expedients acadèmics" (ibíd.). L'autora afirma, remetent a l'anàlisi dels qüestionaris passats als alumnes, que *les àrees en què troben més dificultats són aquelles on la comprensió i l'expressió escrites són més determinants*. En canvi, *les àrees en que hi ha menys dificultats són les que estan plantejades amb més càrrega de procediments manipulatius* (2005:103).

Pel que fa a les experiències escolars i les dinàmiques de relació, "la majoria dels alumnes se senten molt bé a l'escola i manifesten que els agrada. La majoria valoren els amics i els aprenentatges que fan i els agraden molt totes les activitats que es fan a l'escola" (ibíd.). Per altra banda, "la majoria dels nois i noies responen rotundament que tenen amics a l'escola. La majoria anomenen nois i noies fills de famílies autòctones. (...). Es pot deduir que les relacions que s'estableixen al parvulari poden perdurar, creen vincles emocionals importants i poden funcionar com a vehicle de socialització" (ibíd.). Tot i així, "segons els mestres, el nombre de nois i noies que tenen bones relacions dins del grup és inferior al que ells han manifestat" (ibíd.).

Podríem seguir abundant en les conclusions, però arribats a aquest punt hom no pot deixar de palesar que, sense negar l'esforç i el valor d'aquesta aportació empírica, malauradament hi és absent un mínim exercici de distanciament del discurs escolar oficial, així com d'observació de l'entorn relacional efectiu d'aquests infants, que sembla que acaben responant el que "s'espera" d'ells des dels paràmetres de la pròpia institució. Les "mancances" i "dificultats" dels infants en els resultats d'avaluació es dona per descomptat que són constitutives de les condicions d'entrada dels propis infants, sense un plantejament que enfronti de manera decidida el fet que aquests resultats són igualment fruit de la construcció de l'èxit i el fracàs escolar que el professorat desplega com a representant de la cultura escolar majoritària, tal i com veurem detalladament en un dels capítols de l'etnografia realitzada al Maresme. En definitiva, aquest estudi, com l'anterior, per les limitacions de l'enfoc teòric i de la metodologia emprada (absència d'observació als centres), es revela incapaç de qüestionar de manera decidida el model etnocèntric –racista- i classista (reproductor de les desigualtats socials i culturals) sobre el qual es construeix el nostre model d'escola, malgrat les propostes de millora en clau *intercultural* i *inclusiu*.

Per últim, abans de cloure aquest epígraf, cal comentar breument un darrer estudi sobre diversitat cultural i escola (i lleure) a Mataró, en aquest cas centrat en l'escolarització a secundària dels adolescents i joves de famílies marroquines: *Escola, oci i joves d'origen magribí. El sentit de la inserció social de les segones generacions de famílies immigrades. El cas de Mataró*, dels sociòlegs



M. A. Alegre i D. Herrera (2000). Com a exercici de recerca empírica, el llibre promet més del que acaba oferint, en el sentit novament de la confusió entre objectius científics i objectius ideològics, materialitzada en l'obsessió per “visualitzar la distància que separa les escoles de Mataró (i més en concret els seus instituts) del model d'integració social pel qual hem optat: el de l'interculturalisme-integrador” (Alegre i Herrera, 2000:184).

Aquesta orientació dóna lloc a un assaig on la part empírica de la recerca queda relegada de fet (no d'intenció) a un lloc ben marginal<sup>62</sup>. Això sense tenir en compte l'esbiaix que suposa un plantejament metodològic que prescindeix de l'observació (participant o no) als centres educatius, necessària i imprescindible si es vol donar compte, com pretenen fer-ho els autors, de “les dinàmiques relacionals que tenen lloc als centres escolars i que posen en interacció actors enormement determinants del procés d'inserció social del col·lectiu escolar” (Alegre i Herrera, 2000:184-185). Els autors van recolzar la seva aportació empírica en enquestes, entrevistes, grups de discussió i uns “exercicis d'observació directa” sempre fora de les escoles. Per tant, com l'anterior estudi ressenyat, van recollir informació discursiva dels adolescents, professorat, etc., però en van obviar les pràctiques, les relacions efectives, que naturalment no sempre coincideixen amb els discursos i demanen, per tal de ser copsades, un temps dilatat de treball de camp als centres. Aquestes, en canvi, han conformat un dels eixos centrals que han fet pivotar el relat de la recerca etnogràfica que teniu a les mans.

---

<sup>62</sup> Un volum substancial del llibre està dedicat a fer un repàs de les diverses solucions que, des de diferents tradicions teòriques i polítiques, s'han ofert a “la problemàtica de l'escolarització de la *diferència etnicocultural*” (Alegre i Herrera, 2000:184), i a exposar els models que “han dirigit o dirigeixen en el nostre sistema educatiu la qualitat d'aquesta inserció” (ibíd.).

## 1.6. En síntesi: Hipòtesis que guien la recerca etnogràfica i esquema analític

A partir de les principals aportacions teòriques, recolzades en la literatura sobre sociologia i antropologia de la infància i de l'educació que hem anat desgranant al llarg de les pàgines d'aquest capítol, així com dels interrogants i objectius plantejats al principi, s'han formulat quatre hipòtesis principals i dues de vicàries, contextualitzadores de les primeres, que sintetitzen de forma propositiva un model d'anàlisi que serà completat amb l'especificació dels usos metodològics :

1. Les experiències de vinculació / desvinculació dels nens i nenes d'origen immigrant als centres d'educació infantil i primària moldegen les seves construccions identitàries.
2. Les representacions i expectatives del professorat, plasmades a través del discurs, sobre l'alumnat d'origen immigrant i les seves famílies incideixen en les experiències de vinculació / desvinculació escolar dels infants d'origen immigrant.
3. Les pràctiques docents –activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge- del professorat afecten igualment les experiències de vinculació / desvinculació escolar d'aquests infants.
4. Les dinàmiques relacionals establertes amb el professorat i l'alumnat autòcton modulen les experiències de vinculació / desvinculació escolar dels infants d'origen immigrant.
5. El perfil històric-institucional i l'autoimatge del centre incideixen en les dinàmiques relacionals del professorat amb l'alumnat i les famílies de l'escola.
6. Les dinàmiques comunitàries, o relacions majoria/minoria presents al territori, incideixen en les experiències i dinàmiques escolars dels infants d'origen immigrant i les seves famílies.

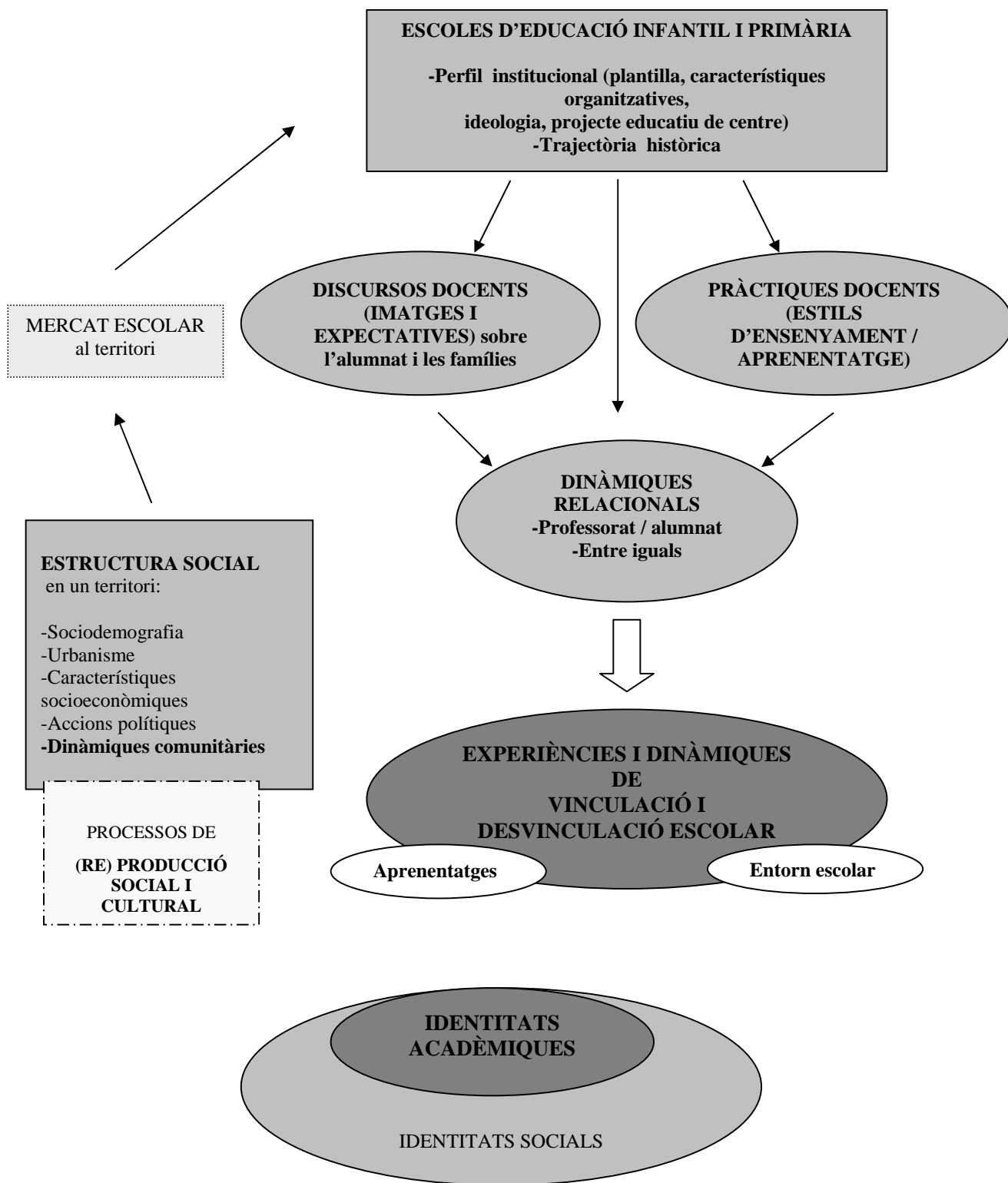
Com a pressupòsits de partida, recupero dos principis epistemològics i teòrics que recorren el disseny de la recerca i que han actuat com el coixí bàsic sobre el qual recolza l'andamiatge de les anteriors hipòtesis. Es poden resumir en els següents termes:

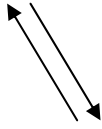
- Els infants no són subjectes passius davant els processos d'enculturació i socialització, sinó agents socials actius i competents que contribueixen col·lectivament en la creació de cultura i en la reproducció cultural. L'entorn escolar constitueix un àmbit privilegiat a l'hora d'analitzar aquests processos.

- Les pràctiques i els processos escolars afecten, modifiquen el sentit que els infants atribueixen als seus referents identitaris d'origen ètnic-cultural, d'estatus socioeconòmic i de gènere. Per tant, el context educatiu constitueix un conjunt d'espais i recursos per la construcció de diferents identitats socials a través del moldejament d'identitats acadèmiques.

L'esquema analític presentat a la pàgina següent serveix per ordenar visualment el model d'anàlisi construït a partir dels continguts del capítol, tot mostrant el sentit de les relacions entre les diferents variables tal i com s'ha anat especificant en les hipòtesis. Cal precisar que la distinció entre requadres i globus ha obeït a la diferenciació entre variables que en podríem dir *estructurals* (independents en el context de la recerca) i variables *dinàmiques* (dependents), fruit dels processos d'interacció social, i focus d'atenció prioritària d'aquest treball de tesi. El grau d'enfosquiment dels fons en les figures també ens ajuda a parar atenció en el mateix sentit: ressaltar les variables objecte d'anàlisi en contraposició a aquelles considerades des d'una perspectiva de contextualització.

## MODEL D'ANÀLISI





## 2. METODOLOGIA

### 2.1. L'observació participant a primària: un *joc de nens*? Dificultats i oportunitats d'accés als móns infantils.

Els objectius del projecte i les hipòtesis de treball demanaven un enfocament metodològic qualitatiu: el treball de camp basat en l'Observació Participant va emergir com la base estratègica de l'etnografia escolar que havia de donar cos al projecte, completat amb una etnografia de context al territori.

L'enfoc exploratori i extensiu suposava la necessitat pràctica de visitar totes les aules i els espais compartits per l'alumnat des de P-3 fins a Sisè de Primària, per tal d'enregistrar informació relativa al màxim repertori d'alumnes. Es tractava de *convivre-hi*, compartir temps i espais amb els alumnes i els docents, tot compilant les vivències i els discursos dels quals en seria testimoni. Però no testimoni invisible, sinó amb una posició incorporada en interacció i en diàleg, que en l'experiència de la investigadora es va materialitzar a través d'un rol determinat i negociat amb el CEIP, el de "mestra de suport", com es detallarà més endavant.

L'observació participant (OP) amb infants, com bé han posat de relleu els etnògrafs que l'han aplicat, té la particularitat que les relacions de poder sustentades sobre la diferència d'edat entre l'investigador i els "objectes d'estudi" constitueixen un important obstacle per accedir als móns infantils ocults als adults, és a dir, a les pràctiques socials, xarxes de relació i sistemes de significat que els són propis i els distingeixen en tant grup social. Tal i com ho expressen G. Alan Fine i K. L. Sandstrom a *Knowing Children: Participant Observation with Minors* (1988:13):

Legitimate adult-child interaction depends on adult authority. The taken-for-granted character of this authority structure, and the different world-views that are related to it, create unique problems for participant observation with children. While certain problems are applicable to research with other "protected groups" (e.g., the mentally retarded; Edgerton, 1984), other problems are distinctive because of the effects of the age difference between researcher and informant.

Idealment, doncs, aquest tipus d'OP demana trencar l'estructura relacional de poder i d'autoritat en base a l'edat donada per descomptat pels adults, i procurar establir-hi una dinàmica propera a la d'amistat entre iguals:

To the extent that the researcher can transcend age and authority boundaries, children may provide access to their "hidden" culture (Llewellyn, 1980; Knapp and Knapp, 1976). The friend role is conducive to the development of trust, although this trust must be cultivated by the researcher. (...). The key to the role of friend is the explicit expression of positive affect combined with both a relative lack of authority and a lack of sanctioning of the behavior of those being studied. (Alan Fine, K. L. Sandstrom, 1988:17).

Naturalment, la relació de confiança “igualitària” ha de moure’s sempre dins un codi ètic de respecte als infants i deferència als adults que en són responsables a cada context.

Cal advertir, però, que justament a les escoles aquesta mena de *rapport* és força difícil de construir<sup>63</sup>: la relació “privilegiada” de la investigadora amb els mestres i els equips coordinadors, i l’indefugible estatus d’adult en una institució que, en termes de Barrie Thorne (1993:16) “draws sharp generational divisions and marks them with differences in power and authority”, suposen complicats obstacles per accedir als móns dels infants.

En el desplegament pràctic de l’O.P a Mataró, la investigadora va haver de comptar amb un obstacle diferent i extern als infants: els tutors del Cicle Superior, sense cap explicació aparent –la seva decisió fou comunicada a través de l’equip coordinador- li van negar l’accés a les seves aules, i per tant el contacte amb aquests alumnes es va veure limitat a les ocasions (reforços, patis, gimnàstica, substitucions per malaltia) en què a l’aula no s’hi trobava qualsevol d’ells...

Aquest límit d’accés imposat des del centre acostuma a ser força habitual en la recerca educativa, tot evidenciant l’absolut desconeixement i consegüent desconfiança que en general comparteixen els actors adults del sistema escolar (professorat, equips coordinadors, serveis educatius externs, aparell burocràtic i administratiu...) cap a la tasca de l’etnògraf que gosa aventurar-se en uns espais que tradicionalment s’han apropiat, reacis a admetre qualsevol element extern.

Més enllà de la “tensió estructural” (Delamont, 2002) entre el professorat i els investigadors endèmica a l’àmbit d’estudi, l’aprenent/a que intenta construir una etnografia a les escoles de països com el nostre no pot menys que envejar la posició privilegiada dels seus col·legues anglosaxons<sup>64</sup>, que donen per descomptada la llibertat de moviments als diferents espais escolars. Als països de poca tradició etnogràfica aquesta “llibertat” de moviments depèn absolutament de les característiques organitzatives del centre, així com de les habilitats socials de l’etnògraf/a per guanyar-se la confiança de la plantilla. Justament, en un CEIP com l’Icària, de grans dimensions, amb una organització força rígida i un elevat grau de coordinació entre el professorat, tots els moviments de la investigadora havien de ser prèviament consultats i aprovats de forma col·lectiva.

---

<sup>63</sup> I de fet, a les fonts etnogràfiques que fan servir els dos autors de *Participant Observation with Minors*, Alan Fine i Sandstrom, per defensar l’adopció del rol d’ “amic” per part de l’investigador (pgs. 17 a 22), la institució escolar d’educació primària hi és absent com a àmbit d’estudi, i els exemples estan extrets de (pg. 11):

1) *An ethnography of a nursery school in Berkeley (...)*; 2) *An ethnography of ten Little League Baseball teams in five leagues in Massachusetts, Rhode Island and Minnesota (...)*; 3) *An 18-month participant observation study of fantasy role-playing gamers in the Twin Cities.*

<sup>64</sup> Per exemple, els citats B. Thorne (1993), D. Gillborn (1990), P. Connolly (1998), sense mencionar els abundosos treballs del matrimoni Spindler, de Suárez-Orozco o del sociòleg W. Corsaro, per citar-ne només alguns.

En canvi, al CEIP Muntanyà, amb unes característiques dimensionals i organitzatives ben oposades a les de l'escola mataronina (petit tamany, plantilla més reduïda, poca coordinació entre el professorat, relacions menys burocràtiques, més espontànies, amb les famílies i la població del municipi...) l'entrada va resultar molt més relaxada i el trànsit d'un context escolar a un altre de més fàcil realització.

I en traslladar la meua tasca de les escoles a un entorn fora de l'educació reglada com el Centre d'Acollida per Africans, l'escenari encara esdevingué molt més afavoridor de l'O.P., diametralment diferent respecte als espais escolars formals. El detall dels aspectes comparatius s'aborda en el capítol dedicat a les experiències i dinàmiques del Centre d'Acollida -i també han estat l'objecte d'una comunicació<sup>65</sup> presentada al II Congrés Internacional d'Etnografia i Educació, al setembre del 2007, per la qual cosa no hi entraré ara en detall, simplement remarcar fins a quin punt el treball d'O.P. de l'etnògrafa es va veure condicionat pels factors interns vinculats a l'organització institucional dels dos tipus d'àmbits de socialització, tot constatant les diferents oportunitats d'accés als móns infantils que ambdós models d'institució escolar brindaren, alhora que es prenia consciència de com aquestes diferents oportunitats al seu torn estaven relacionades amb, i tenien el seu paral·lelisme en, el tipus d'experiències escolars viscudes pels infants.

Un cop superat el procés d'accés, l'O.P. es planteja com l'establiment d'un pacte reciprocitat amb la institució o el grup que acull l'investigador<sup>66</sup>, i al CEIP Icària aquesta reciprocitat va consistir explícitament en el suport a les classes de reforç escolar fora de l'aula ordinària organitzades pel propi centre. Aquest tipus de participació va suposar com a avantatge un contacte estret i perllongat en el temps amb els infants (d'origen immigrant i autòctons) que assistien a aquests reforços, el que en va permetre un coneixement aprofundit en detriment dels alumnes amb una trajectòria més "normalitzada". Per la inèrcia del rol establert, va costar una mica donar el pas a les aules ordinàries, però es va aconseguir, i una vegada allà també es va proporcionar suport al professorat en diferents tasques (coordinació de treballs de grup, seguiment i correcció d'exercicis, etc). I al Cicle Infantil es va oferir ajut al desenvolupament de les activitats i hàbits del dia a dia, com parar i desparar taula per esmorzar, ajudar a cordar bates i rentar mans, a recollir les joguines, etc.

En el cas del CEIP Muntanyà de Caldes, la reciprocitat es va centrar inicialment en el suport a les classes de l'aula de reforç per a nouvinguts, però aquesta tasca de suport es va poder simultaniejar

---

<sup>65</sup> Es tracta de "Aprendizaje y etnografía con hijos de inmigrantes en contextos formales e informales: respuestas distintas, roles diferentes". A Carrasco S., Ballestín B., Bereményi A., Molins C., i Pàmies J. (2007) *Actas del II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías*. Barcelona, Elements Gràfics i Grup EMIGRA

<sup>66</sup> Un plantejament etnogràfic desenvolupat, explicat i reivindicat per les investigacions empíriques del Grup EMIGRA.



força aviat amb el recolzament a les aules ordinàries, on es va desplegar un rol similar al desenvolupat a Mataró, si bé aquí, a diferència de l'experiència mataronina, l'etnògrafa va tenir una participació més activa en tasques com la dinamització de les activitats del pati, o la preparació de les festes escolars.

I pel que fa al Centre d'Acollida per Africans, el rol de “voluntària de l'espai del reforç”, en ser menys institucionalitzat -no subjecte a unes normes i un guió clarament (pre)establerts- i equivalent al de la majoria d'actors adults presents a l'escenari (amb l'excepció de les educadores), va comportar una major naturalitat i menor “estranyesa” inicial en la relació amb els infants. Com ja dèiem més a munt, en el capítol corresponent veurem com aquest tipus d'entorn i de rol desenvolupats oferiren més oportunitats d'accés i d'aprofundiment en el coneixement sobre els infants en els seus espais espontanis i propis de relació entre iguals, així com possibilitats addicionals de contrastar les seves experiències escolars mercès als vincles afectius construïts.

El rol de “professora de suport” a les escoles en general va comportar prendre consciència d'alguns condicionants del treball de camp passat en l'O.P. que s'apunten breument a continuació:

- En un primer moment va obstaculitzar la circulació pels diversos entorns escolars, en ser identificada amb una tasca i un espai (les aules de reforç) assignats prèviament. Va ser necessària la renegociació continuada del rol per a què se'm facilités l'accés a les aules ordinàries i la resta d'àmbits (patis, gimnàs, menjador, etc.).
- Per altra part, va imposar una barrera d'entrada als àmbits més “clandestins” de les relacions entre iguals, en tant reconeguda representant de l'autoritat del professorat. Aquest és un aspecte assenyalat en nombroses etnografies com la de B. Thorne, *Gender Play* (1993).
- A més, les tasques de suport van suposar un esforç continuat i disciplinat per combinar aquesta contraprestació, reproductora de les relacions de poder adult-infant, amb els exercicis d'aproximació als infants d'acord amb l'ideal d'amistat entre iguals.
- Per últim, aquest rol implicava l'obligació de mantenir una relació relativament privilegiada amb el professorat, que esperava de la investigadora identificació i implicació amb la línia pedagògica defensada i practicada pel centre.

Davant aquestes constriccions, van anar prenent cos tot un seguit de *pràctiques estratègiques*, algunes d'elles aplicades a partir de les lectures etnogràfiques prèvies, d'altres a partir de l'intercanvi de reflexions metodològiques amb les companyes i companys del Grup de recerca EMIGRA, i d'altres improvisades de manera intuïtiva, que em van permetre una vàlvula d'escapament per tal de transgredir fins a cert punt les normes de relació preestablertes i/o donades

per descomptat pels i les docents. La idea era estendre ponts de relació *igualitària* amb els infants no mediatitzats pels adults, aconseguint d'aquesta manera un cert marge d'accés a les seves experiències i dinàmiques escolars des dels seus propis punts de vista i experiències subjectives.

A continuació, enumero i descriu breument aquestes estratègies de l'O.P. en joc, ordenades segons els contextos d'aplicació:

#### 1. Estratègies d'ús comú en tots els contextos:

- Vaig insistir especialment en què els nens i nenes es comunicessin amb mi mitjançant el meu nom de pila, i no a través del típic apel·latiu “profe”, o “senyoreta”.
- Tenint en compte que la llengua vehicular hegemònica a les escoles de Catalunya és el català, vaig posar molta cura en utilitzar el castellà amb els infants autòctons que el parlen com a llengua materna, i amb aquells d'origen immigrant que l'utilitzen quotidianament com a llengua de relació amb els seus companys i amb l'entorn fora de l'escola. La sorpresa inicial donava pas a una major empatia relacional (“rapport”) amb aquests infants.
- Invariablement, contestava a les insistents i reiterades preguntes de l'alumnat sobre la meua presència a l'escola procurant eludir les connotacions més docent: “vinc a ajudar-vos”, o “vinc per treballar amb vosaltres” esdevenien les respostes més habituals.
- L'atenció posada en presentar una aparença exterior (vestit, pentinat, complements) estratègicament diferenciada dels perfils més comuns entre el professorat, amb elements lleugerament “transgressors” en el context del centre (per exemple, arracades i anells cridaners i d'estètica adolescent, trenes de colors, etc.), va contribuir a atraure la curiositat dels infants, tant dels nens com de les nenes, i, per tant, va facilitar-hi la relació.
- A diferència del professorat, vaig posar un èmfasi especial en satisfer mitjanament la insaciable curiositat dels infants sobre la meua vida personal (“on vius?”, “tens germans?”, “estàs casada?”...). Les meves respostes afavorien un “intercanvi” d'informacions que literalment enderrocava “los muros de la separación<sup>67</sup>” que els docents acostumen a construir respecte els alumnes.
- De manera similar, l'acceptació del contacte físic (p. ex., mitjançant el pentinat del cabell, l'intercanvi de complements com pulseres i anells, efusives abraçades, etc.) que els infants acostumen a prodigar-se entre si i amb els adults que “es deixen” va significar una altra lliçó reveladora d'aproximació a les seves vides i les seves maneres d'expressar-se.

---

<sup>67</sup> Tot fent servir el títol d'un conegut assaig de la Dra. Teresa San Román.

2. A les aules vaig modelar el rol de professora de suport per tal de convertir-lo en una funció ambigua i marginal, tot mirant de:

- Evitar ocupar posicions d'autoritat o direcció d'activitats, en tot cas reduint la coordinació als aspectes relacionats amb el treball acadèmic i defugint les connotacions de control i vigilància normatives.
- En aquest sentit, es tractava de treure partit, en termes de contacte amb els alumnes, de la monitorització de petits grups, en la mesura en què dispersa la vigilància i l'atenció del professorat.
- Prendre seient conjuntament amb els alumnes, tot ocupant un espai poc visible i més aviat allunyat del professor/a.
- Eludir en la mesura del possible l'intercanvi de senyals de complicitat (orals, gestuals) amb el professorat en presència de l'alumnat. Si algun mestre/a em parlava d'un alumne o alumnes concrets en presència seva, simplement assentia educadament sense donar peu a la perllongació de la conversa.

3. Als patis i estones d'esbarjo:

- Vaig tenir l'oportunitat de moure'm amb força llibertat pels diferents grups que composaven la geografia infantil als patis –amb l'excepció d'alguns grups de nois dels darrers cursos de Primària, per raons de gènere-, de conversar informalment amb els infants, àdhuc d'afegir-me ocasionalment a alguns dels seus jocs, especialment els de les nenes, com els “tazos”, o els de picar de mans. Amb la finalitat de posar “ordre al caos”, als patis procedia realitzant en primer lloc un *inventari* de grups i activitats, i a continuació concentrava l'atenció en grups o individus específics, tot seguint-los d'una activitat a una altra, i enregistrant els processos de formació i dispersió de grups (B. Thorne, 1993).
- Vaig procurar defugir al màxima les expectatives d'autoritat que els infants espontàniament dipositaven en mi com a representant dels adults. Era, tanmateix, inevitable que sol·licitessin la meua intervenció per arbitrar en la resolució de conflictes, situació que salvava reenviant-los al professor/a més proper, excepte en els casos en què estava en joc la integritat física d'algú.

4. Les festes i sortides, i en general les ocasions especials fora de la rutina acadèmica, van possibilitar de dilatar les sessions d'observació, i, a més, de contrastar les experiències i les dinàmiques de sociabilitat i participació de l'alumnat en contextos més informals i espontanis, sotmesos en un menor grau al control per part dels adults.

5. La presència a les classes de format més relaxat i informal, com gimnàstica, plàstica / tallers, o música, brindaren ocasions d'interacció i observació similars a les recollides al punt anterior.

6. Per últim, les entrades i sortides del centre educatiu esdevingueren un espai/moment idoni d'observació: acompanyar en el trajecte a casa a alguns dels alumnes més receptius, o situar-me en un lloc estratègic (p.ex., l'espai immediat a la porta del CEIP), va resultar de summa utilitat per conèixer millor els alumnes i comparar-ne les dinàmiques relacionals.

El rol de mestra de suport va implicar, en definitiva, una posició ambigua per marginal i temporal que, malgrat no aconseguís franquejar l'entrada a alguns àmbits clandestins de les relacions entre iguals, va proporcionar un marge d'accés a les vivències menys acadèmiques dels infants que difícilment hagués obtingut l'etnògrafa a través d'un altre tipus de participació.

En definitiva, l'Observació Participant amb els infants de l'escola, malgrat els imponderables, va resultar summament positiva i productiva, i en aquest sentit, per cloure l'apartat que se li adreça, m'agradaria fer meves les paraules finals del llibre d'Alan Fine i L. Sandstrom *Knowing Children: Participant Observation with Minors* (1988:76-77):

Aside from all the intellectual justifications and sage advice that we have presented, we must confess that getting to know children is fun. (...). What better way in which to spend a second childhood that to spend it with those similar to those with whom one spent the first? While children are constructing their own worlds, they sometimes permit us to stand with them to enjoy the monuments that they have made.

## **2.2. Disseny tècnic**

### **2.2.1. Unitats d'anàlisi**

Les unitats d'anàlisi, coherentment amb la perspectiva relacional que ha guiat el projecte de recerca, han estat integrades pels següents ítems, distingits segons els àmbits d'observació:

Al barri (Rocafonda) / la vila (Caldes):

- dinàmiques de relació entre la població d'origen immigrant i la població autòctona

A les escoles:

- dinàmiques de relació entre alumnat d'origen immigrant i professorat, entre alumnat d'origen immigrant i alumnat autòcton, entre el professorat i les famílies
- experiències de vinculació / desvinculació de l'alumnat d'origen immigrant, des del punt de vista dels aprenentatges i de l'entorn escolar

Al Centre d'Acollida per Africans:

- dinàmiques de relació entre alumnat d'origen immigrant i educadors, entre alumnat d'origen immigrant i voluntaris, i entre els propis alumnes d'origen immigrant.
- experiències de vinculació / desvinculació de l'alumnat d'origen immigrant, des del punt de vista dels aprenentatges i de l'entorn escolar

Aquestes unitats permeten copsar les tensions, negociacions i reformulacions que moldegen i/o influencien les trajectòries i els processos identitaris d'aquests infants a l'escola, *locus* de confluència obligatòria de subjectes culturals amb bagatges i expectatives diverses (i sovint oposades), informades tant per les experiències individuals com per les dinàmiques derivades de la pertinença a un col·lectiu.

### **2.2.2 Unitats d'observació**

La primera unitat d'observació correspon als espais (específics i inespecífics) i les ocasions d'interacció (previstes i espontànies) ubicats als dos CEIPs escollits: Icària i Muntanyà. Els criteris de tria dels centres han estat els següents:

En el cas de Mataró, van primar diversos factors: en primer lloc, la facilitat d'accés donada la condició d'ex-alumna de la investigadora, la qual cosa a més implicava el coneixement de primera mà de bona part de la trajectòria del centre. S'esperava que aquesta experiència i coneixement previs revertissin positivament en l'anàlisi i la comprensió de moltes de les realitats observades, malgrat la necessitat d'un exercici preliminar de *distanciament*. El segon criteri es basa en dues raons bàsiques: per un banda, la població escolar que hi assisteix procedeix en la seva gran majoria del barri; per l'altra, de les tres escoles presents al territori, justament l'escola Icària acollia en el moment de la recerca un percentatge d'alumnat d'origen immigrant estranger més *semblant* a la proporció de població estrangera resident al barri. Ambdues característiques han permès una major riquesa a l'hora d'analitzar les experiències i dinàmiques dels infants.

En el cas de Caldes la tria va venir facilitada per la circumstància, ja advertida en la justificació de l'àmbit empíric, que el CEIP Muntanyà constitueix l'única escola, de titularitat pública, al municipi. Per tant, no hi havia possibilitat d'escollir, el que implicava la pràctica inexistència d'un "mercat escolar" intern (no així extern al municipi, com veurem en el capítol específic), ja que les famílies que optaven per escolaritzar els seus fills i filles al poble necessàriament ho havien de fer en aquell centre.

La segona unitat d'observació coincideix justament amb els territoris que contextualitzen la vida escolar dels CEIPs: el barri de Rocafonda, a Mataró, i la vila de Caldes d'Estrac. Les etnografies de context generades a partir d'aquestes unitats d'observació han tingut l'objectiu de reflectir les dinàmiques socials generades tot calibrant com influencien la manera en què els mestres, les famílies i els propis infants interpreten i actuen davant la diversitat cultural i la desigualtat social dins els centres educatius. Els territoris, mitjançant les seves característiques demogràfiques, urbanístiques i d'equipaments públics, demarquen les condicions de vida i les relacions comunitàries entre les persones i els grups que fan un ús significatiu i divers dels espais, tot reflectint les desigualtats i les tensions presents a l'estructura social. Els centres escolars són en aquest sentit microcosmos on s'aboquen i s'emmirallen les dinàmiques relacionals dels macrocosmos constituïts pels territoris urbans i les comunitats que hi conviuen.

I per últim, una tercera unitat d'observació específica ha estat el Centre d'Acollida per Africans del barri de Rocafonda, com a entorn de formació comunitari al marge del sistema educatiu formal que genera unes dinàmiques relacionals sovint divergents respecte les enregistrades en el marc de les relacions majoria-minoria presents al barri i a l'escola estudiada.

### **2.2.3 Subjectes d'estudi i mostra**

Els subjectes de l'estudi han estat les i els alumnes d'Educació Infantil i Primària fills i filles de famílies d'origen immigrant, amb independència de l'àrea geogràfica de procedència.

Per tant, s'inclouen tots els nens i nenes de pares immigrants estrangers, independentment del lloc de naixement dels infants i del seu estatus legal (nacionalitat), perquè comparteixen els efectes de la diversitat de projectes i de processos migratoris endegats pels adults. En aquest sentit, s'ha fugit del terme *segona generació*, etiqueta poc útil per reificadora -perpetua simbòlicament les representacions d'estrangeria, negant els processos aculturatius-, i, en conseqüència, per la càrrega negativa que implica en l'ús col·loquial i pseudocientífic.

Es pretenia incorporar l'alumnat del col·lectiu gitano per la seva condició de minoria cultural autòctona, i pel seu particular i canviant sistema de sexe/gènere. A la pràctica, però, els infants d'ètnia gitana han quedat fora de la recerca en no ser presents als centres escollits durant el treball de camp.

La mostra d'alumnes ha inclòs, per una banda, la totalitat, és a dir, l'univers, de l'alumnat d'origen immigrant estranger matriculat durant el curs acadèmic 2000-2001 als CEIPs Icària i Muntanyà, tant a l'Educació Infantil com a Primària. I, per l'altra, tots els alumnes de famílies marroquines i

subsaharianes que durant aquell mateix lapse de temps assistien a l'espai del reforç escolar del Centre d'Acollida per Africans de Càritas. En aquest sentit, alguns dels alumnes van poder ser observats en dos entorns educatius diferents (a l'escola i al Centre d'Acollida), amb la riquesa que això comportà en termes de contrastació d'experiències.

El caràcter exploratiu i extensiu del treball de camp realitzat, les limitacions en el temps i els espais, així com les pròpies característiques dels centres, han implicat que la quantitat i la qualitat d'informació recopilada per cadascun dels infants de la mostra no hagi estat equitativa: així, hi ha nens i nenes àmpliament observats i dels quals se n'ha registrat un important volum de dades relatives als seus entorns familiars -composició del nucli familiar, nombre de germans, situació laboral, professió i nivell d'instrucció dels pares, llengua vehicular, etc.- i a la seva escolarització - anys d'escolarització en destí i/o en origen, repeticions de curs, expedient acadèmic, etc.-, mentre que en el cas d'altres nens i nenes les dades són més aviat fragmentàries i incompletes, en haver estat aproximats en escasses ocasions i espais.

I en aquest punt s'escau afegir que malgrat els i les alumnes autòctons han quedat fora de la mostra com a subjectes pròpiament de l'estudi, contínuament apareixen al llarg del treball etnogràfic en tant actors principals dels escenaris i les dinàmiques relacionals estudiades, sense els quals lògicament no en tindria sentit l'anàlisi.

Amb la finalitat de respectar i mantenir l'anonimat de totes les persones que apareixen al text, se'ls ha atribuït un nom propi fictici als nens i nenes de la mostra, i una lletra a aquells que són mencionats a les cites del professorat. Pel que fa al professorat, no se'ls anomena amb cap nom propi, sinó amb el càrrec pertinent al nivell d'anàlisi, per exemple: mestra de Cicle Mitjà, tutora de Primer (A ó B), membre Equip Coordinador, etc. La resta d'informants clau al CEIP, al Centre d'Acollida, i al territori, també han rebut tractament anònim: veí, membre de l'AMPA, de l'Associació de Veïns, educador, etc.

#### **2.2.4 Tècniques de recollida d'informació**

Aquestes són les tècniques principals de recollida d'informació qualitativa i quantitativa que han nodrit l'etnografia escolar i de context desplegada:

##### **1) Observació participant**

El treball de camp d'Observació Participant (O.P.) als CEIPs va tenir una duració de cinc mesos, entre febrer i juny del 2001. Tanmateix, ha d'entendre's el contacte amb el centre educatiu com un procés més llarg, previ i posterior, al període d'estada intensiva, que implica la presentació (i

justificació) del projecte de recerca i de la tasca exacta a realitzar als membres de la comunitat educativa, i especialment al professorat de l'equip coordinador, així com la previsió d'algun tipus de “devolució<sup>68</sup>” un cop acabat l'estudi.

Es va visitar les escoles dues vegades per setmana, en franja de matí o de tarda, essent les sessions d'OP pactades i acordades prèviament amb els equips coordinadors, un dels quals, el del CEIP mataroní, va excloure les visites a les aules ordinàries del Cicle Superior per exprés desig dels tutors. Al CEIP Icària, tenint en compte que es tracta d'una escola de doble línia, cada grup-classe d'alumnes, sense comptar els grups de reforç, visitats freqüentment, va poder ser observat en un parell d'ocasions. Pel que fa al CEIP Muntanyà, d'una sola línia i sense el nivell de sisè durant el curs 2000-2001, les repeticions de les visites als diferents grups-classe en van propiciar un coneixement més aprofundit afavorit per la reduïda ràtio d'alumnes en comparació amb l'altra escola.

A banda de les estades d'OP a les aules i altres espais (gimnàs, vestíbul, passadissos, menjador, etc.), la investigadora va acompanyar l'alumnat en diferents ocasions especials com festes i excursions, que li van permetre dilatar la jornada d'observació i contrastar les experiències dels infants i les seves dinàmiques relacionals en contextos més informals i espontanis.

Pel que fa al Centre d'Acollida per Africans, les observacions es van realitzar tot aprofitant la tasca de la investigadora com a voluntària del reforç escolar un parell de dies a la setmana a partir del gener de 2002 (curs 2001-2002) i fins a final del curs 2002-2003 ; en aquest àmbit, doncs, ha resultat força més complicat separar participació d'observació, tot i que el rol més aviat ambigu i informal de mestra voluntària en un entorn realment fet seu pels infants i les seves famílies, on la discontinuïtat entre l'àmbit familiar i l'àmbit d'educació formal és força més reduïda que als CEIPs, va donar marge a l'establiment d'un tipus de relacions amb els “alumnes” més properes i *igualitàries*, com es detallarà en el capítol corresponent. Val a afegir que la tasca de voluntària de la investigadora al Centre d'Acollida ha continuat en el temps, i és vigent en l'actualitat, ja fora de l'àmbit de la recerca.

Tots els esdeveniments presenciats per la investigadora a nivell d'observació i de discurs (verbalitzacions i converses espontànies entre els infants, converses informals amb el professorat, etc.) van ser recollits i escrits puntualment poc després de cada sessió, conjuntament amb els corresponents comentaris i interpretacions en relació amb el marc teòric de partida, tot conformant el diari de camp que ha proporcionat el material físic d'anàlisi fruit de l'observació participant, en ser el registre (inevitablement subjectiu i esbiaixat) de la memòria.

---

<sup>68</sup> Una devolució que en el cas dels CEIPs malauradament encara resta per concretar...



En la majoria d'ocasions la informació discursiva ha estat recollida en estil indirecte, l'estil directe només ha estat emprat quan era possible recordar les paraules exactes del diàleg.

## 2) Entrevistes semidirigides

Tenint en compte el tipus d'informació, no tant personal, sinó a nivell corporatiu i d'institució, que es vol obtenir a través dels mestres, l'AMPA, els professionals d'atenció a la diversitat, els representants de les AAVV, etc., l'entrevista semidirigida és un instrument idoni, ja que, sense renunciar als espais de lliure expressivitat de cada interlocutor, va "al gra" de la informació que hom cerca i permet una estructuració de la mateixa molt més sistemàtica i precisa que l'entrevista oberta<sup>69</sup>.

En el context de la recerca presentada, les entrevistes semidirigides van ser dissenyades amb dues finalitats:

En primer lloc, per recollir tota aquella informació de caire discursiu sobre el professorat i que té a veure especialment amb l'imaginari i les expectatives relatives a l'alumnat i les seves famílies, tant autòctones com sobre tot d'origen immigrant estranger. Durant el curs 2002-2003 i en el període de dos mesos, es va entrevistar una mestra (tots els docents entrevistats han estat dones) per cada etapa educativa a cadascuna de les dues escoles: Infantil, Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Cicle Superior; i també a dos representants de l'equip coordinador, a qui se'ls hi va afegir uns ítems de caire institucional en relació amb la trajectòria del CEIP. El guió d'entrevista es va elaborar de manera que les percepcions més valoratives i d'opinió apareguessin a partir d'exemples i anècdotes concretes que reflectissin les experiències d'aquestes mestres.

Naturalment, per poder fer les entrevistes es van aprofitar hores de pati o de visita a les tardes que donaren lloc a diferències quant a la duració i quant a la profunditat de continguts de cadascuna de les entrevistes. Però totes elles han estat igualment valuoses a l'hora d'analitzar i contrastar el posicionament dels docents davant la nova diversitat cultural representada pels infants d'origen immigrant estranger.

Val a afegir que, en el cas del CEIP caldetenc, una de les entrevistes programades amb una mestra del Cicle d'Infantil es va acabar convertint en una mena de "grup de discussió" en anar-se afegint la resta de mestres que en aquell moment es trobaven presents a la Sala comuna del professorat. Per altra banda, a Caldes també es va poder entrevistar directament a les responsables de l'Equip

---

<sup>69</sup> Per ampliar en el concepte d'entrevista semidirigida vid. Bernard HR (1988) *Research Methods in Cultural Anthropology*. Newbury Park, Sage.

d'Assessorament Pedagògic de la zona, així com d'Educació Compensatòria, quelcom que no va ser finalment possible en l'etnografia mataronina.

En segon lloc, les entrevistes semidirigides es van dirigir específicament a completar l'etnografia de context relativa, d'una banda, al barri de Rocafonda i a la ciutat de Mataró, i de l'altra, al municipi de Caldes. Així, es va parlar amb professionals de Serveis Socials, que constitueixen, juntament amb els educatius i els sanitaris, els serveis que més directament treballen amb la població immigrant estrangera, i es va entrevistar a diversos representants de les Associacions de Veïns, bons coneixedors de la realitat del territori, de les tensions i negociacions generades a partir de la convivència de famílies i persones de diferents orígens.

Igualment, es van incloure entrevistes amb alguns veïns "autòctons" (originaris de la immigració interior i, per tant, nascuts fora de Catalunya, perfil majoritari de la població establerta) de llarg assentament als territoris, amb l'objectiu de recollir testimonis i vivències directes sobre la convivència amb la població d'origen immigrant.

Per últim, cal advertir que tot i que la intenció inicial era incloure entrevistes (no semidirigides, sinó en profunditat) amb les famílies immigrades de les escoles, la concentració en una tasca d'observació participant intensiva durant els mesos "concedits" per la realització del treball de camp, així com les limitacions de les pròpies dinàmiques relacionals del professorat amb un important sector de les famílies d'origen immigrant estranger (bàsicament les d'origen marroquí i subsaharià) van dificultar l'accés als punts de vista i les perspectives de les famílies dels alumnes de la mostra, que finalment han quedat fora de l'anàlisi.

### 3) Recollida de dades sociodemogràfiques i d'informació documental

S'ha treballat amb dades sociodemogràfiques procedents del Cens i el Padró facilitades pels propis Ajuntaments a través de diversos estudis publicats, relatives tant a les estructures poblacionals per sexe, edat, lloc de naixement i nacionalitat, com a variables socioeconòmiques diverses: situació laboral i professió, nivell d'estudis, etc. En el cas de Mataró, algunes taules s'han trobat desagregades a nivell dels barris de la ciutat, i per tant han nodrit d'informació l'apartat dedicat a la caracterització de Rocafonda. Totes aquestes dades han estat decisives per identificar les característiques i els perfils poblacionals del territori on s'ubiquen els centres.

A les escoles s'han recollit, tot i que no ha estat possible fer-ho de manera exhaustiva i sistemàtica, dades quantitatives i estadístiques sobre aspectes objectivables relatius als infants d'origen immigrant estranger i les seves famílies: sexe, edat, lloc de naixement, nacionalitat, edat d'arribada i anys d'escolarització al centre pels alumnes nascuts a l'estranger, situació laboral del pare i de la

mare, nivell d'estudis del pare i de la mare, llengües parlades a casa, etc. Així mateix s'ha mirat de recopilar la màxima informació objectiva possible sobre els i les mestres: sexe, edat, anys de permanència a l'escola, lloc de procedència, llengua materna, etc... Aquestes dades s'han interpretat com a variables independents i han estat utilitzades per construir i contextualitzar trajectòries i tipologies dins els col·lectius.

Per últim, durant el treball de camp es van recopilar un seguit de documents de literatura gris amb els quals s'ha treballat de manera complementària:

A l'escola Icària es va poder consultar el Projecte Educatiu de Centre (PEC), el Projecte Curricular de Centre (PCC), i alguns expedients acadèmics dels alumnes d'origen immigrant, a banda d'altres materials més informals i dispersos, com per exemple les "observacions globals del grup" d'alguna mestra, o les fitxes i exercicis passats als alumnes en algunes sessions. A l'escola Muntanyà no es va tenir accés als documents institucionals<sup>70</sup> citats al principi del paràgraf però en canvi l'etnògrafa va comptar amb el privilegi de ser-li confiades les notes d'avaluació, de gran valor per la recerca, que han rebut un tractament confidencial i anonimitzat com les pròpies identitats dels infants, a través de l'ús de noms ficticis.

A nivell de territori, per l'etnografia de Mataró s'ha treballat amb documents elaborats pel propi Ajuntament i l'Associació de Veïns de Rocafonda que tracten, bé sigui de manera directa, o indirecta, el fenomen de la immigració, tant en termes de "diagnòstic" sobre cohesió social i integració, com en termes de propostes d'actuació: s'inclouen des d'escrits més amplis i oficials com el *Pla per la Nova Ciutadania*, i el *Pla Integral Rocafonda-Palau*, a d'altres de difusió més restringida i interna, com el document elaborat arran del *Taller de futur Rocafonda i El Palau. Quin barri volem*, o l'escrit de l'Associació de Veïns *La Convivència Cívica a Rocafonda*. En qualsevol cas, però, tots ells han estat citats a la Bibliografia. En el cas de Caldes d'Estrac, com a municipi petit i amb menys recursos, no es disposa d'aital volum de produccions locals, però si s'han pogut consultar algunes referències a partir de revistes i webs de caire cultural i històric, així com alguns informes elaborats per instàncies supralocals, majoritàriament provincials.

---

<sup>70</sup> En realitat, tampoc no es va tenir constància que aquests documents (PEC i PCC) existissin -com a fruit d'un treball coordinat i sistemàtic...



***SEGONA PART:***  
***L'ETNOGRAFIA A MATARÓ***



### 3. EL PRIMER CONTEXT DE LA RECERCA: MATARÓ I ROCAFONDA

#### 3.1 La ciutat de Mataró: breu perfil històric i demogràfic

*Como gato callejero,  
un mil leches, un charnego,  
que entra per la porta sense preguntar...*

(José María Sanz, “Loquillo”, *Charnego –a la manera de Gato-*)

Digamos algo sobre las estructuras de la población actual de Mataró, en relación con los problemas escolares, industriales, del comercio, y muy en particular sobre uno de los principales factores que los acompañan: el de la inmigración, que *por sí sola*<sup>71</sup> representa *problemas* de vivienda y de servicios asistenciales. (...).

Por tratarse (Múrcia) de una región con un *complejo cultural, de lengua, costumbres y mentalidad bien distinta de las nuestras*, con ella la inmigración tomó un matiz muy diferente del que había tenido hasta entonces. Ellos, junto con los andaluces, de mentalidad muy afín, dan un *colorido especial* a lo que viene a denominarse en Cataluña el “*problema migratorio*”. (...).

Muchos *llegan sin nada*, con sólo el dinero conseguido con la venta del “cachito de tierra”. Todo su bagaje lo constituye, para la mayoría, los hijos, *algún mísero colchón y la pobre y harapienta ropa que llevan encima*. Algunas veces los traslados han alcanzado *proporciones masivas*. Pueblos ha habido, de Andalucía, que han quedado abandonados al emigrar la casi totalidad de su población.

Aquestes cites del llibre de Rogeli Duocastella *Mataró 1955. Estudio de sociología religiosa sobre una ciudad industrial española* (1961, pgs. 328, 59, 60, respectivament als paràgrafs), naturalment es refereixen a la immigració dels primers *altres catalans*<sup>72</sup>, una realitat que sembla llunyana en el temps però que de manera inquietant evoca una retòrica (exotisme, caràcter massiu i problemàtic del moviment migratori, pobresa dels nouvinguts, etc.) ben similar i familiar a la que acostumem a sentir actualment sobre la nova immigració estrangera.

Per altra banda, els fragments citats evidencien la llarga trajectòria de Mataró com a ciutat d'immigració.

Mataró té 22,57 km<sup>2</sup> d'extensió i és la capital de la comarca barcelonina del Maresme, delimitada per la serralada litoral i el mar, i travessada importants vies de comunicació. La ciutat està integrada actualment pels següents barris, ordenats de centre a perifèria: Centre, Eixample, Palau-Escorxador, Rocafonda, Vista Alegre, Molins-Torner, Cirera, La Llàntia, Cerdanyola Nord, Cerdanyola Sud, Peramàs, i Pla d'en Boet. Caldria afegir, a més, el barri de nova implantació anomenat Nova Mataró, situat a la part alta de la ciutat i encara no inclòs als documents estadístics oficials.

<sup>71</sup> Totes les cursives de les cites són meves.

<sup>72</sup> Parafraçant el títol de Francesc Candel (1964).

La ciutat estructura la seva fesomia a partir de la Iluro romana, que va anar creixent i convertint-se en zona d'afluència de pescadors i mariners. Deu el seu nom modern a la "torre de Mata", una gran masia fortificada que s'alçava sobre el turó d'Onofre Arnau. Durant el S. XVIII el comerç colonial, l'activitat a les drassanes, l'exportació de vins i les primeres manufactures tèxtils portaren Mataró a un apogeu de desenvolupament econòmic. El segle XIX, però, va marcar el declivi del sector agrari i marítim en favor de la industrialització, especialment tèxtil, una etapa rubricada amb la instal·lació de la primera via fèrria de l'Estat, que l'any 1848 va comunicar Mataró amb Barcelona mercès a un prohoms esclavista, Miquel Biada.

Des de principis del segle XX, el creixement progressiu de la indústria del gènere de punt i les seves auxiliars, sobre la base de petites i mitjanes empreses, féu necessària l'arribada contínua de mà d'obra. A la dècada dels 30, les estadístiques publicades a l'època ja enregistren la important presència d'immigrants procedents en la seva majoria de València, Terol, Múrcia, Saragossa i Almeria (Llovet, 2000:436). A partir dels anys 50 es dispara el creixement poblacional de la ciutat degut als moviments migratoris. El 1965 Mataró ja és la setena població de Catalunya en ordre demogràfic, amb un 44,10% d'habitants nascuts a la resta d'Espanya, bàsicament a Andalusia, Múrcia i Extremadura (Llovet, 2000:439). Aquest creixement es perllongarà fins ben entrada la dècada dels 70.

La següent taula demogràfica evolutiva esdevé ben significativa per comprendre la importància dels fluxos migratoris durant tot el segle XX:

**TAULA 8. CREIXEMENT DE LA POBLACIÓ DE MATARÓ. 1900-2003.**

	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001	2002	2003
<b>Població</b>	19.704	19.918	24.125	28.114	27.846	31.011	40.407	73.125	97.008	101.510	107.787	109.376	112.179
<b>Índex 1900=100</b>	100	101,09	122,4	142,7	141,32	157,38	205,1	371,1	492,3	515,2	547	555,1	569,3

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Estudi de la població. Mataró, 1 de gener de 2003*.

Actualment (1/1/06), la població de Mataró és de 118.891 habitants, xifra que continua una nova tendència de creixement demogràfic sense precedents des de la dècada dels 80 i primers 90, en què l'aturada de la immigració interna va estancar el total poblacional a l'entorn dels 100.00 habitants.

El creixement dels darrers anys s'explica substancialment per la immigració estrangera que ha anat instal·lant-se a Mataró. Aquest percentatge era del 4,5% l'any 2000, i de tot just un 3% al Padró de



1996. Es tracta, per altra banda, d'un fenomen que contrasta amb el progressiu augment de població nascuda a Catalunya en detriment del pes del contingent nascut a la resta de l'Estat<sup>73</sup>.

A principis del 2003 (any de finalització del treball de camp) es comptabilitzen 9.974 veïns i veïnes de nacionalitat no espanyola empadronats. Una xifra que representa el 8,89% del total de la població de la ciutat (*Estudi de la població de Mataró*, 2003:19). A gener de 2006 el 14,4% de la població resident, 17.098 persones, és de nacionalitat estrangera. Estem parlant, doncs, d'un increment de més de 5 punts en només 3 anys.

El 2003 els col·lectius més nombrosos són els de nacionalitat marroquina, gambiana i senegalesa, produint-se un augment significatiu de la població que prové de l'Orient Llunyà (Xina) i un creixement espectacular dels nouvinguts d'Amèrica del Sud (Argentina i Equador), amb xifres que es van acostant a la immigració procedent del continent africà.

**TAULA 9. POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS. FREQUÈNCIES ABSOLUTES I RELATIVES. MATARÓ. 1 DE GENER DE 2003.**

Àfrica subsahariana	Magrib	Centre Amèrica	Nord-Amèrica	Sud-Amèrica	Europa Oriental	Europa Occidental	Orient Llunyà	Oceania	Orient Mitjà	TOTAL
2.022	4.786	274	38	1.532	169	565	545	9	34	9.974
20,3	48,0	2,7	0,4	15,4	1,7	5,7	5,5	0,1	0,3	100

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Estudi de la població de Mataró*. 1/01/03.

**TAULA 10. POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS. FREQUÈNCIES ABSOLUTES I RELATIVES. MATARÓ. 1 DE GENER DE 2006.**

Àfrica subsahariana	Magrib	Centre Amèrica	Nord-Amèrica	Sud-Amèrica	Europa Oriental	Europa Occidental	Orient Llunyà	Oceania	Orient Mitjà	TOTAL
3.176	7.085	424	82	3.161	496	976	1.639	11	48	17.098
18,6	41,4	2,5	0,5	18,5	2,9	5,7	9,6	0,1	0,3	100

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Estudi de la població de Mataró*. 1/01/06.

L'any 2006, doncs, el 41,4% de la població estrangera de Mataró és del Magreb, essent dins d'aquest grup els marroquins el col·lectiu majoritari. A continuació, hi ha els nacionals de països sud-americans i centreamericans que donen compte del 21% del total de la població estrangera, destacant-ne els nacionals d'Argentina, Equador, Colòmbia i, de forma molt més recent, de Bolívia (*Estudi de la població de Mataró*, 1/01/2006). En tercer lloc, hi ha el percentatge que sumen els nacionals de l'àrea subsahariana (18,5%) i entre els quals destaquen Gàmbia, Senegal i Malí. L'Orient Llunyà ocupa la quarta posició amb el 9,6%; dins d'aquest grup destaquen els de nacionalitat xinesa. Per últim, el 8,6% restant dels estrangers provenen d'algun país europeu.

<sup>73</sup> El percentatge dels nascuts a Andalusia i Extremadura és actualment del 14,93% i del 5,92% respectivament sobre el total poblacional de Mataró (1/01/03).

**TAULA 11. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ AMB NACIONALITAT ESTRANGERA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS I BARRIS. MATARÓ. 1 DE GENER DE 2006.**

Distribució de la població amb nacionalitat estrangera per àmbits geogràfics i barris. Mataró. 1 de gener de 2006												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	MATARÓ
Àfrica Subsahariana	42	214	578	535	15	59	94	15	1.373	87	164	3.176
Magreb	47	329	1.329	1.877	20	93	186	80	2.695	172	257	7.085
Centre-Amèrica	12	73	40	85	8	12	9	3	138	18	264	424
Nord-Amèrica	8	31	1	2	2	4	4	1	5	10	14	82
Sud-Amèrica	111	834	220	451	53	148	185	43	773	256	87	3.161
Europa Oriental	15	119	36	57	6	23	38	8	123	46	25	496
Europa Occidental	50	423	44	63	54	24	92	12	119	72	23	976
Orient Llunyà	27	397	93	105	10	25	185	68	515	133	81	1.639
Oceania	1	3	0	0	0	0	1	0	3	3	0	11
Orient Mitjà	1	13	0	2	0	1	6	1	23	1	0	48
<b>TOTAL</b>	<b>314</b>	<b>2.436</b>	<b>2.341</b>	<b>3.177</b>	<b>168</b>	<b>389</b>	<b>800</b>	<b>231</b>	<b>5.767</b>	<b>798</b>	<b>677</b>	<b>17.098</b>

1 Centre 2 Eixample 3 Palau Escorxadó 4 Rocafonda 5 Vista Alegre 6 Melins Torner 7 Girera 8 La Llibertat 9 Cerdanyola 10 Peraniàs 11 Pla d'en Boet

Font: *Estudi de la població de Mataró. 1/01/06.* (2007:19).

Si bé la presència de població estrangera és una realitat estesa per tota la ciutat, existeixen pautes d'assentament diferenciades per nacionalitat que comporten una distribució territorial desigual. L'*Estudi de la població de Mataró a 1/01/06* (2007:19) ens informa que la població del Magreb es concentra principalment a Cerdanyola (38,04%), Rocafonda (26,49%) i Palau-Escorxadó (18,76%). També la població subsahariana es troba principalment en aquests tres barris: Cerdanyola (43,23%), Palau-Escorxadó (18,20%) i Rocafonda (16,85%). En el cas de la població sud-americana, en canvi, es distribueix principalment entre Cerdanyola i l'Eixample amb el 25,41% i el 25,30% respectivament. Per últim, en el cas de la població d'Orient Llunyà, Cerdanyola en concentra el 31,42% i l'Eixample el 24,22%.

La següent Taula ens aporta més detalls sobre les nacionalitats majoritàries a la ciutat, encapçalant el rànquing el Marroc, seguit de lluny per Xina, Gàmbia, Senegal i Argentina:

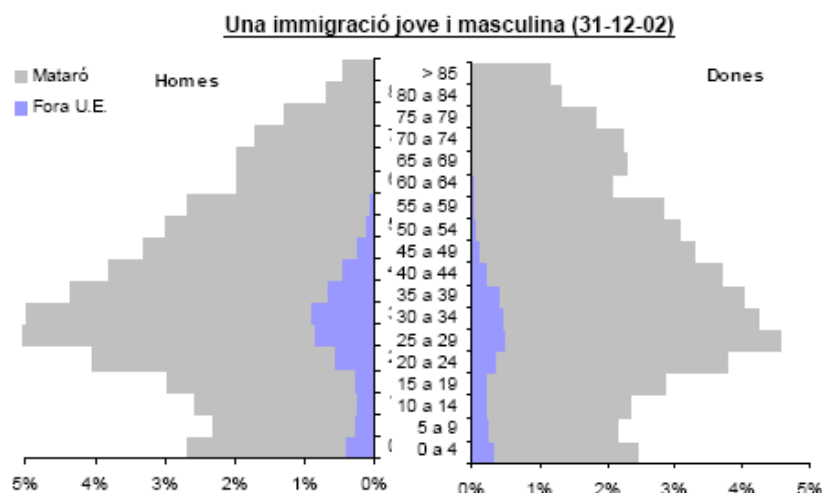
**TAULA 12. POBLACIÓ ESTRANGERA PER NACIONALITATS. MATARÓ. 1 DE GENER DE 2005.**

Nacionalitat	Homes	Dones	Total	%/s estrangers	%/s total
Espanya	49.932	52.257	102.189	**	87,52
Marroc	3.717	2.463	6.180	42,40	5,29
Argèlia	58	31	89	0,61	0,08
<b>Total Magreb</b>	<b>3.775</b>	<b>2.494</b>	<b>6.269</b>	<b>43,01</b>	<b>5,37</b>
Gàmbia	770	304	1.074	7,37	0,92
Senegal	632	156	788	5,41	0,67
Malí	447	53	500	3,43	0,43
Guinea-Bissau	60	27	87	0,60	0,07
Guinea	151	31	182	1,25	0,16
<b>Total Àfrica</b>					
<b>Subsahariana</b>	<b>2.060</b>	<b>571</b>	<b>2.631</b>	<b>18,05</b>	<b>2,25</b>
Argentina	294	303	597	4,10	0,51
Equador	235	304	539	3,70	0,46
Colòmbia	199	283	482	3,17	0,40
Uruguai	145	173	318	2,18	0,27
Bolívia	111	159	270	1,85	0,23
República Dominicana	74	139	213	1,46	0,18
Veneçuela	55	55	110	0,75	0,09
Xile	50	47	97	0,67	0,08
Cuba	39	47	86	0,59	0,07
Perú	36	63	99	0,68	0,08
Brasil	18	52	70	0,48	0,06
<b>Total</b>					
<b>Llatinoamèrica</b>	<b>1.256</b>	<b>1.605</b>	<b>2.861</b>	<b>19,63</b>	<b>2,45</b>
Itàlia	238	151	389	2,67	0,33
França	70	61	131	0,90	0,11
Regne Unit	51	37	88	0,60	0,08
Alemanya	38	32	70	0,48	0,06
<b>Total UE</b>	<b>397</b>	<b>281</b>	<b>678</b>	<b>4,65</b>	<b>0,58</b>
Romania	91	72	163	1,12	0,14
Rússia	21	40	61	0,42	0,05
<b>Total Europa Est</b>	<b>112</b>	<b>112</b>	<b>224</b>	<b>1,54</b>	<b>0,19</b>
Xina	641	585	1.226	8,41	1,05
Resta	346	340	686	4,71	0,59
<b>Total Nacionalitat Estrangera</b>	<b>8.587</b>	<b>5.988</b>	<b>14.575</b>	<b>100</b>	<b>12,48</b>
<b>Total</b>	<b>58.519</b>	<b>58.245</b>	<b>116.764</b>	<b>**</b>	<b>100</b>

Font: Informe pel Pla integral per la infància i les famílies 2006:2010 (2006:11).

La distribució per sexes, apreciable en la següent piràmide comparativa estreta de l'*Estudi de diagnosi i desenvolupament estratègic de Mataró* (Gabinet d'Estudis Econòmics, 2004), ens reflecteix l'accentuada masculinització de la població extracomunitària en contrast amb la piràmide pel total poblacional de la ciutat, apreciable sobre tot en els grups d'edat corresponents a l'etapa productiva, dels 20 al 49 anys aproximadament.

**FIGURA 3. PIRÀMIDE POBLACIONAL DE LA POBLACIÓ TOTAL I LA POBLACIÓ EXTRACOMUNITÀRIA. MATARÓ. 31 DE DESEMBRE DEL 2002.**



Font: *Estudi de diagnosi i desenvolupament estratègic de Mataró* (Gabinet d'Estudis Econòmics, 2004:15)

Si comparem l'estructura per edats de la població total mataronina amb l'estructura per edats de la població de nacionalitat estrangera, veiem que els residents de nacionalitat no espanyola són relativament més joves, és a dir, es troben més freqüentment en edats de plena activitat i d'inici de noves famílies que inclouen el naixement (o el reagrupament) de les criatures, quelcom que contrasta amb el relatiu "envelliment" i baixa natalitat de la població autòctona.

Aquesta realitat està estretament relacionada amb les dades sobre infància per grups d'edat, que ens indiquen l'any 2003 la importància numèrica i percentual dels infants de nacionalitat estrangera: 20,69% és el pes total dels tres trams d'edat infantil junts (0-4, 5-9, 10-14) en el contingent d'estrangers, enfront del 14,54% que suposen aquestes edats en la població total, decalatge que es fa més evident a mida que reculem en les edats i arribem a la "petita infància" (quinquenni 0-4 anys).

**TAULA 13. ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓ PER GRUPS D'EDAT. MATARÓ. 1 DE GENER 2003.**

	Població total	%	Població nacionalitat estrangera	%
<b>0-4</b>	<b>5.774</b>	<b>5,1</b>	<b>858</b>	<b>8,6</b>
<b>5-9</b>	<b>5.036</b>	<b>4,5</b>	<b>650</b>	<b>6,5</b>
<b>10-14</b>	<b>5.502</b>	<b>4,9</b>	<b>556</b>	<b>5,6</b>
<b>15-19</b>	6.536	5,8	599	6,0
<b>20-29</b>	19.544	17,4	2.656	26,6
<b>30-44</b>	28.101	25,1	3.601	36,1
<b>45-59</b>	20.385	18,2	831	8,3
<b>60 i més</b>	21.301	19,0	223	2,2
<b>TOTAL</b>	<b>112.179</b>	<b>100</b>	<b>9.974</b>	<b>100</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Estudi de la població. Mataró, 1 de gener de 2003.*

Per àmbits geogràfics es constata que el Magrib (de fet Marroc) és la zona que aplega més població de 0 a 14 anys, seguida a molt poca distància per l'Àfrica subsahariana (Gàmbia, Senegal, Malí). En el cas d'Orient Llunyà (Xina) ressaltava especialment el percentatge d'infants a la franja 0-4 anys, que contrasta amb els baixos percentatges de les edats superiors. La població infantil de nacionalitat llatinoamericana i europea presenta relativament xifres encara baixes, tot i que és significativa la proporció d'infants en edats preadolescents i adolescents (10-14).

**TAULA 14. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS I TRAMS D'EDAT. 1 DE GENER 2003.**

	Àfrica subsahariana		Magrib	Centre Amèrica	Nord-Amèrica	Sud-Amèrica	Europa Oriental	Europa Occidental	Orient Llunyà	Oceania	Orient Mitjà	TOTAL
<b>0-4</b>	192	486	9	3	90	6	26	43	1	2	858	
<b>% 0-4</b>	9,50	10,15	3,28	7,89	5,87	3,55	4,60	7,89	11,11	5,88	8,60	
<b>5-9</b>	158	335	5	0	99	4	21	24	1	3	650	
<b>% 5-9</b>	7,81	7,00	1,82	0,00	6,46	2,37	3,72	4,40	11,11	8,82	6,52	
<b>10-14</b>	89	288	20	0	99	11	30	15	0	4	556	
<b>% 10-14</b>	4,40	6,02	7,30	0,00	6,46	6,51	5,31	2,75	0,00	11,76	5,57	
<b>15-19</b>	69	374	22	2	73	17	23	17	1	1	599	
<b>% 15-19</b>	3,41	7,81	8,03	5,26	4,77	10,06	4,07	3,12	11,11	2,94	6,01	
<b>Resta edats</b>	1.514	3.303	218	33	1.171	131	465	446	6	24	7.311	
<b>% Resta edats</b>	74,88	69,01	79,56	86,84	76,44	77,51	82,30	81,83	66,67	70,59	73,30	
<b>Total</b>	<b>2.022</b>	<b>4.786</b>	<b>274</b>	<b>38</b>	<b>1.532</b>	<b>169</b>	<b>565</b>	<b>545</b>	<b>9</b>	<b>34</b>	<b>9.974</b>	
<b>% Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Font: Elaboració pròpia a partir de l'estudi *Estudi de la població. Mataró, 1 de gener de 2003*.

Aquesta panoràmica es pot completar amb les dades d'escolarització al municipi. Les més detallades corresponen a l'etapa de Primària i van ser recollides pel curs 1999-2000, és a dir, aquell immediatament anterior al d'inici del treball de camp al CEIP Icària. La font d'obtenció de les dades en aquest cas és l'Institut Municipal d'Educació:

**TAULA 15. ALUMNAT ESCOLARITZAT A PRIMÀRIA. MATARÓ. 2000.**

	P-3	P-4	P-5	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè	Total
<b>Total Alumnes</b>	1.280	1.189	1.127	1.135	1.123	1.076	1.099	1.107	1.108	<b>10.244</b>
Total NEE*	4	9	9	6	8	16	9	13	12	<b>86</b>
Total Sscd**	109	116	107	127	64	65	48	42	33	<b>711</b>
<b>Total ESTRANGERS</b>	<b>37</b>	<b>69</b>	<b>66</b>	<b>39</b>	<b>112</b>	<b>96</b>	<b>81</b>	<b>89</b>	<b>82</b>	<b>671</b>
<b>% Estrangers per nivell</b>	<b>2,9</b>	<b>5,8</b>	<b>5,9</b>	<b>3,4</b>	<b>10,0</b>	<b>8,9</b>	<b>7,4</b>	<b>8,0</b>	<b>7,4</b>	<b>6,6</b>
<b>% Sobre el total d'estrangers</b>	<b>5,5</b>	<b>10,3</b>	<b>9,8</b>	<b>5,8</b>	<b>16,7</b>	<b>14,3</b>	<b>12,1</b>	<b>13,3</b>	<b>12,2</b>	<b>100</b>

\* Alumnes amb necessitats educatives especials ; \*\* Alumnes en situació social o cultural desfavorida

Font: Elaboració pròpia a partir de dades actualitzades (octubre de 2003) de la Comissió d'Escolarització de l'IME.

A la taula anterior s'observa com la població escolar estrangera l'any 2000 té un pes a la ciutat d'un 6,6%, i és més nombrosa al segon nivell de primària i nivells superiors, situació que contrasta amb les dades del Padró actualitzades consignades més amunt, indicadores de la importància numèrica actual de la petita infància. Cal advertir, no obstant, que l'IME no defineix en cap document què entén per població escolar "estrangera" o quin criteri metodològic (nacionalitat? lloc de naixement?) segueixen els centres per quantificar-la. Les dades disponibles sobre alumnat estranger, a més, no han estat desagregades per orígens.

Les xifres més recents, ja pel curs 2005-2006 (font: Departament d'Educació), ens indiquen que la població escolar a l'etapa d'Infantil (segona etapa) i Primària suma un total de 10.443 alumnes (3687 a Infantil; 6.756 a Primària), dels quals 1.582 són de nacionalitat estrangera, amb un pes del 15,1% sobre el total (per etapes el percentatge és del 13,5% a Infantil i del 16% a Primària). Per tant, ens trobem amb un important increment de l'alumnat d'origen immigrant estranger que ens allunya definitivament d'aquell 6'6% enregistrat als inicis de la dècada.

### **3.2. Rocafonda: característiques i història d'un barri nascut de la immigració<sup>74</sup>.**

#### **3.2.1 Breu història del barri i característiques urbanístiques**

Rocafonda és un barri de classe treballadora i de tradició industrial –tèxtil- que es troba a la part nord-est de Mataró, relativament proper al centre de la ciutat. Juntament amb el seu "germà" Palau-Escorxador, ha estat un dels barris perifèrics de més tardana construcció, entre els anys seixanta i setanta. Situat entre (l'antic) cementiri, el camí que puja a Valldèix i la riera de Sant Simó, el seu naixement i creixement està vinculat a l'especulació del sòl típica de l'època. La demanda d'habitatges i el baix preu del terreny en aquesta zona fora rondes propicià la substitució de les vinyes, hortes i camps diversos per edificacions d'entre dues i set plantes, destinades bàsicament a acollir els grans contingents de població arribada de la resta de l'Estat, principalment del sud i sud-oest (Andalusia, Extremadura i Múrcia). Va créixer precipitadament i amb importants mancances tant pel que fa a la planificació dels serveis i equipaments públics, com a la qualitat constructiva dels habitatges.

En els seus inicis Rocafonda es distingia com a un barri obrer d'immigrants que, a diferència d'altres, gaudia d'un cert estatus social, lluny de la imatge de "barri marginal" que se li ha anat atribuït –injustament- en els darrers temps: de fet, conjuntament amb els nouvinguts d'altres

---

<sup>74</sup> Es pot completar i il·lustrar la panoràmica presentada mitjançant un reportatge audiovisual sobre el barri consultable en línia en el marc de la web del *Pla Integral Rocafonda – Palau 2001-2007*: <http://www.mataro.org/temes/pirp/document.php?id=5190> .

terres de l'Estat, ben aviat s'hi va instal·lar població *autòctona*, catalans que compraren a bon preu habitatges ben equipats en noves promocions. Fins i tot es van construir en règim de cooperativa alguns blocs on hi van anar a viure famílies de professionals i intel·lectuals joves de Mataró (Aramburu, 2002:7).

Avui dia és el barri urbanísticament més massificat de Mataró, amb pisos petits situats en edificis alts, la majoria sense ascensor, i amb un grau de deteriorament important. Característiques que el fan susceptible d'esdevenir un espai degradat si no s'actua decididament en l'àmbit urbanístic (cif. *Pla Integral*, 2001:17). Fa una dècada es va tocar sostre quant a creixement ja fora dels límits de la banda Nord, tot completant-se una nova zona de vivendes emmarcada per l'autopista; i per la cara est es va urbanitzar el nou polígon industrial Mata-Rocafonda.

Un estudi portat a terme al territori per l'Associació per a l'Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari (Aramburu i Campdepadrós, 2001) constata que la major part del parc d'habitatges construït a Rocafonda és dels anys 60 i 70, i la major part de la població adulta actual viu al barri des d'aquesta època, amb tot el que això suposa de manca de serveis als habitatges: ascensor, parking, calefacció, etc., en un barri que es va construir per absorbir una gran volum de població immigrant interior (78% de creixement a la dècada de 60, segons Aramburu i Campdepadrós, 2001:16), el que es plasma en la grandària dels habitatges (60-80 metres quadrats, per sota de la mitjana de la ciutat) i en l'atapeïment de l'entramat urbà i la falta d'equipaments. Per acabar-ho d'adobar, ha estat un dels barris on menys obra nova s'ha fet, per manca de sòl fonamentalment, especialment a l'última dècada. Com a corol·lari, no podem sinó estar d'acord amb l'afirmació següent dels autors del citat estudi (íbid.):

Donades aquestes característiques, és dubtós que una gran part dels habitatges de Rocafonda respongui a les expectatives residencials actuals de la major part dels joves i adults, especialment durant la segona meitat dels 90, amb una conjuntura econòmica en la que ha disminuït l'atur a la vegada que l'esforç de les famílies per accedir a l'habitatge, tot lo qual ha fet que molta gent s'aventurés a comprar pisos nous produïts en gran nombre pel boom constructor que han viscut alguns barris de la ciutat.

En canvi, aquestes característiques urbanístiques i immobiliàries afavoreixen l'establiment i/o la permanència al barri dels col·lectius amb menys oportunitats de triar: entre els quals el dels immigrants estrangers amb condicions de vida més precàries. Les dades poblacionals consignades a continuació ens il·lustren sobre les fluctuacions i les característiques poblacionals del barri de Rocafonda.

### 3.2.2. La població

Amb 10.994 habitants l'1 de gener de 2006 (el 2.003 eren 10.316), Rocafonda continua essent un dels barris que aplega més població a la ciutat, després de Cerdanyola i l'Eixample, amb un percentatge del 9,2% del total d'habitants de la ciutat.

TAULA 16. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE MATARÓ PER BARRIS. 1 DE GENER 2006.

Distribució de la població per sexe i barris de Mataró. 1 de gener de 2006					
Barri	Homes	%	Dones	%	Total
Centre	1.791	48,12	1.931	51,88	3.722
Eixample	13.256	47,79	14.480	52,21	27.736
Palau-Escozador	3.644	54,01	3.103	45,99	6.747
Rocafonda	5.734	52,16	5.260	47,84	10.994
Vista Alegre	3.443	50,01	3.441	49,99	6.884
Molins-Torner	2.878	49,15	2.978	50,85	5.856
Cirera	4.693	50,74	4.556	49,26	9.249
La Llàntia	1.985	51,00	1.907	49,00	3.892
Cerdanyola	15.502	51,70	14.485	48,30	29.987
Peramàs	4.048	48,82	4.244	51,18	8.292
Pla d'en Boet	2.806	50,72	2.726	49,28	5.532
<b>MATARÓ</b>	<b>59.780</b>	<b>50,28</b>	<b>59.111</b>	<b>49,72</b>	<b>118.891</b>

Font: *Estudi de la població. Mataró, 1 de gener de 2006.* (2007:8).

Ara bé, tot i que actualment es troba als nivells poblacionals de 1991, des del 1986 als inicis de la present dècada, Rocafonda va anar perdent població, i aquest és un fenomen que no s'observa en cap altre barri de Mataró. Per tant, les trajectòries demogràfiques de Rocafonda i Mataró han estat divergents en el temps. Mentre que la població de Mataró creix lleugerament, un 6% entre 1991 i 2001, Rocafonda perd un 8% de la seva població en el mateix període. Així, Rocafonda ha passat de representar del 10% al 9% de la població de Mataró<sup>75</sup>. La següent taula és prou il·lustrativa al respecte:

<sup>75</sup> Segons els càlculs d'Aramburu (2002:7), si entre 1987 i 1995 Rocafonda perd en benefici d'altres barris 87 persones a l'any, a partir del 1996 aquest èxode es dispara fins a arribar l'any 2000 a 248 persones, és a dir, tres vegades més.



**TAULA 17. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE MATARÓ PER BARRIS. 1991-2001.**

	1991	1996	2001	1991-2001
Centre	3.397	3.230	3321	-2%
Eixample	24.277	23.974	24703	+2%
Vista Alegre	1.808	4.495	6.723	+230%
Palau	5.938	5.310	5.476	-8%
<b>Rocafonda</b>	10.990	10.340	10.134	-8%
Molins	6.051	6.127	6.031	0%
Cirera	5.179	4.826	6.021	+16%
La Llàntia	2.533	2.455	3.081	+21%
Cerdanyola Nord	13.347	13.516	14.641	+9%
Cerdanyola Sud	14.059	13.594	13.615	-4%
Peramàs	8.209	8.262	8.103	-1%
Pla d'en Boet	6.262	5.889	5.748	-8%
<b>TOTAL</b>	<b>101.510</b>	<b>102.018</b>	<b>107.787</b>	<b>+6%</b>

Font: Aramburu i Campdepadrós (2001:9).

El punt d'inflexió arriba l'any 2002, quan es detecta un augment poblacional significatiu que indica el trencament d'aquesta tendència. Actualment els fluxos d'entrada de població al barri gairebé compensen els de sortida. Aquests fluxos de compensació, com en el conjunt de la ciutat, estan directament relacionats amb l'augment de la immigració procedent de països extracomunitaris: Rocafonda va néixer de la immigració i avui dia continua reflectint aquesta realitat amb la diversitat afegida pels contingents procedents de països extracomunitaris, bàsicament del Nord d'Àfrica (Marroc) i de l'Àfrica subsahariana (Gàmbia, Senegal, Malí).

Efectivament, per exemple, l'any 2003 el nombre d'altres al barri de persones de fora del municipi nascudes a l'estranger, segons l'*Estudi de la població* (2003:31-32), és de 1.068 (46,29% del total d'altres), el que fa de Rocafonda el tercer barri en freqüències absolutes després de Cerdanyola Sud (1.215) i Eixample (1.049), i el segon en termes relatius, al darrera només de Palau-Escorxador (46,54%).

**TAULA 18. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE NACIONALITAT NO ESPANYOLA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS. FREQUÈNCIES ABSOLUTES I RELATIVES. ROCAFONDA. 1 DE GENER DE 2003.**

Àfrica subsahariana	Magrib	Centre Amèrica	Nord-Amèrica	Sud-Amèrica	Europa Oriental	Europa Occidental	Orient Llunyà	Oceania	Orient Mitjà	TOTAL
254	1.127	57	1	242	12	49	17	0	3	1.762
14,4	64,0	3,2	0,1	13,7	0,7	2,8	1,0	0,0	0,2	100

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Estudi de la població de Mataró*. 1/01/03.

L'estoc de població resident de nacionalitat estrangera l'1/01/06 ascendeix a 3.177 persones, el 28,9% del total poblacional al barri; només tres anys abans aquest pes era del 17,1%. Es tracta del segon percentatge més elevat després de Palau-Escorxadó (34,7%, corresponent a 6.747 persones de nacionalitat estrangera).

La població de nacionalitat marroquina conforma el grup més representatiu a Rocafonda, i és el que té més pes comparativament amb la resta de barris, tot i que ha experimentat una lleugera davallada percentual respecte l'any 2003. Creix, en canvi, el col·lectiu de nacionalitats subsaharianes, tot i que estan lluny de mostrar la concentració enregistrada al Palau o Pla d'en Boet. Per altra banda, el col·lectiu procedent d'Amèrica del Sud comença a tenir una presència cada vegada més significativa: és el tercer origen geogràfic després de Magreb i de l'Àfrica subsahariana. La presència de la resta d'orígens esdevé, en comparació, merament testimonial.

**TAULA 19. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ DE NACIONALITAT NO ESPANYOLA PER ÀMBITS GEOGRÀFICS. FREQUÈNCIES RELATIVES. ROCAFONDA. 1 DE GENER DE 2006.**

Distribució de la població amb nacionalitat estrangera per àmbits geogràfics i barris (%). Mataró, 1 de gener de 2006												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	MATARÓ
Àfrica Subsahariana	13,38	8,78	24,69	16,84	8,93	15,17	11,75	6,49	23,81	10,90	24,22	18,58
Magreb	14,97	13,51	56,77	59,08	11,90	23,91	23,25	34,63	46,73	21,55	37,96	41,44
Centre-Amèrica	3,82	3,00	1,71	2,68	4,76	3,08	1,13	1,30	2,39	2,26	3,84	2,48
Nord-Amèrica	2,55	1,27	0,04	0,06	1,19	1,03	0,50	0,43	0,09	1,25	2,07	0,48
Sud-Amèrica	35,35	34,24	9,40	14,20	31,55	38,05	23,13	18,61	13,40	32,08	12,85	18,49
Europa Oriental	4,78	4,89	1,54	1,79	3,57	5,91	4,75	3,46	2,13	5,76	3,69	2,90
Europa Occidental	15,92	17,36	1,88	1,98	32,14	6,17	11,50	5,19	2,06	9,02	3,40	5,71
Orient Llunyà	8,60	16,30	3,97	3,31	5,95	6,43	23,13	29,44	8,93	16,67	11,96	9,59
Oceania	0,32	0,12	0,00	0,00	0,00	0,00	0,13	0,00	0,05	0,38	0,00	0,06
Orient Mitjà	0,32	0,53	0,00	0,06	0,00	0,26	0,75	0,43	0,40	0,13	0,00	0,28
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

1 Centre 2 Eixample 3 Palau Escorxadó 4 Rocafonda 5 Vista Alegre 6 Moïses Tómer 7 Círcul 8 La Llàtina 9 Cerdanyola 10 Península 11 Pla d'en Boet

Font: *Estudi de la població de Mataró. 1/01/06.*

No es disposa de dades sobre la distribució per sexes i edat de la població immigrant estrangera al barri a banda de la informació recollida al Pla Integral Rocafonda-El Palau (2001:13), referida a la distribució per sexes del contingent de nacionalitat marroquina, majoritari al barri: els homes representen el 58,8% i les dones el 41,14%. La mateixa font afirma (sense il·lustració de dades) que l'estructura per edats de la població de nacionalitat estrangera és força més jove que no pas l'estructura relativament més envellida de la població autòctona.

Les dades sobre infants es distribueixen per grups quinquennals i donen com a resultat uns efectius lleugerament més baixos que al conjunt de Mataró en les edats infantils, especialment en la franja 5 a 9 anys. Aquesta tendència és indicativa de l'envelliment relatiu de la població al barri. Per sexes, l'únic grup d'edat on es comptabilitzen de manera significativa més noies que nois és al grup 5 a 9

anys. En el grup 0 a 4 anys les xifres són força equilibrades, i en els grups adolescents hi destaca la superioritat numèrica dels nois.

**TAULA 20. POBLACIÓ INFANTIL I JUVENIL PER SEXE I GRUPS D'EDAT. PES SOBRE EL TOTAL. ROCAFONDA I MATARÓ. 2003.**

	Rocafonda				Mataró			
	Homes	Dones	Total	% pes per franja edat	Homes	Dones	Total	% pes per franja edat
<b>0 a 4 anys</b>	266	262	528	5,12	3.014	2.760	5.774	5,15
<b>5 a 9 anys</b>	209	232	441	4,27	2.602	2.434	5.036	4,49
<b>10 a 14 anys</b>	274	234	508	4,92	2.879	2.623	5.502	4,90
<b>15 a 19 anys</b>	313	278	591	5,73	3.329	3.207	6.536	5,83
<b>Resta edats</b>	4.190	4.058	8.248	79,95	44.081	45.250	89.331	79,63
<b>Total</b>	5.252	5.064	10.316	100	55.905	56.274	112.179	100

Font: Elaboració pròpia a partir de l'*Estudi de la població de Mataró. 1/01/2003*.

L'estructura per edats de la població infantil de nacionalitat estrangera present al barri ha estat obtinguda a partir de dades recents proporcionades per l'Informe pel *Pla integral per la infància i les famílies* de Mataró (Ballestín i Bertran, CIIMU: 2006). En aquest cas els grups etaris s'han pogut construir seguint les etapes de l'escolaritat. Veiem com a Rocafonda actualment la petita infància de nacionalitat estrangera té un pes important en contrast amb el conjunt de Mataró: els percentatges pels grups d'edat 0-2 i 3-5 es situen entre els més elevats, mentre que el grup d'edat de l'escolarització primària (6-11) ocupa una posició més discreta en el rànquing per barris i està per sota del percentatge global de la ciutat.

**TAULA 21. POBLACIÓ 0-17 DE NACIONALITAT ESTRANGERA PER GRUPS D'EDAT I BARRIS. MATARÓ. GENER 2005.**

Barris	0-2 anys	%/s. Total	3-5 anys	%/s. Total	6-11 anys	%/s. Total	12-17 anys	%/s. Total	Total
	barri	barri	barri	barri	barri	barri	barri	barri	
<b>Centre</b>	12	23,53	7	13,73	12	23,53	20	39,22	<b>51</b>
<b>Eixample</b>	77	18,87	72	17,65	126	30,88	133	32,60	<b>408</b>
<b>Palau-Escorxador</b>	114	22,01	103	19,88	156	30,12	145	27,99	<b>518</b>
<b>Rocafonda</b>	157	23,40	130	19,37	193	28,76	191	28,46	<b>671</b>
<b>Vista Alegre</b>	2	7,41	4	14,81	11	40,74	10	37,04	<b>27</b>
<b>Molins-Torner</b>	20	24,39	14	17,07	26	31,71	22	26,83	<b>82</b>
<b>Cirera</b>	26	21,49	21	17,36	36	29,75	38	31,40	<b>121</b>
<b>La Llàntia</b>	12	23,08	8	15,38	17	32,69	15	28,85	<b>52</b>
<b>Cerdanyola</b>	322	26,50	191	15,72	378	31,11	324	26,67	<b>1.215</b>
<b>Peramàs</b>	23	20,72	21	18,92	31	27,93	36	32,43	<b>111</b>
<b>Pla d'en Boet</b>	32	18,82	27	15,88	55	32,35	56	32,94	<b>170</b>
<b>Total</b>	<b>797</b>	<b>23,26</b>	<b>598</b>	<b>17,45</b>	<b>1.041</b>	<b>30,39</b>	<b>990</b>	<b>28,90</b>	<b>3.426</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades del Servei d'Estudis i Planificació

Complementàriament, tot i que amb reserves comparatives pel lapse temporal contemplat, comptem amb les xifres d'escolarització d'alumnat estranger durant el curs anterior al de l'inici del treball de camp etnogràfic (1999-2000), extrapolables a partir de les dades dels tres CEIPs presents al barri:

**TAULA 22. ALUMNAT ESCOLARITZAT A PRIMÀRIA. ROCAFONDA. ANY 2000.**

	P-3	P-4	P-5	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè	Total
<b>Total Alumnes</b>	120	117	98	120	99	102	104	111	115	<b>986</b>
<b>Total ESTRANGERS</b>	8	20	9	12	25	21	17	16	23	<b>151</b>
<b>% Estrangers per nivell</b>	6,7	17,1	9,2	10,0	25,3	20,6	16,3	14,4	20,0	<b>15,3</b>
<b>% Sobre el total d'estrangers</b>	5,3	13,2	6,0	7,9	16,6	13,9	11,3	10,6	15,2	<b>100</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de dades actualitzades (octubre 2003) de la Comissió d'Escolarització de l'IME.

El contrast més significatiu amb el conjunt de Mataró és el pes total de la població estrangera en edat escolar, que correspon al barri a un 15,3% del total de l'alumnat enfront del 6,6% a la ciutat el mateix 2000, contrast que s'ha anat atenuant en els darrers anys, en què l'alumnat estranger ha anat creixent a altres zones de la ciutat. El repartiment per etapes educatives, no obstant, era llavors força similar al del conjunt del municipi: els majors contingents es concentren a segon, tercer i sisè de primària.

### 3.2.3 Característiques socioeconòmiques

L'estructura social de Rocafonda correspon a la pròpia d'un enclau perifèric obrer dedicat bàsicament a la indústria tèxtil, sovint sota les formes d'economia submergida, especialment en el reclutament de mà d'obra femenina. Moltes de les dones de la indústria tèxtil han treballat i treballen en "fabriquetes" (owerlock, repunt, etc.) sense cap mena de contracte, o bé disposen d'una màquina a casa per cosir peces de roba a preu fet.

Ara bé, el procés de terciarització paral·lel a la crisi del sector tèxtil no ha deixat d'afectar al barri. Aquest procés de terciarització es reflecteix en les dades d'ocupats per professió, on si bé les categories més representades són encara els treballadors de la indústria i la construcció, els operaris de serveis i venedors de comerç, i els tècnics i els professionals de suport cada vegada tenen una presència més destacada (*Pla Integral Rocafonda- El Palau, 2001:24*).

Les dades d'activitat econòmica del barri de Rocafonda a març del 2001 ens indiquen com en aquest barri l'activitat industrial representa un 8,5%, mentre que a Mataró és del 17,3%. Pel que fa al comerç, l'hoteleria i les reparacions s'allunya bastant de Mataró i se situa gairebé al mateix nivell que Rocafonda, amb un 21% i un 22,1%, respectivament. Mentre les dades referides a altres serveis no mostren diferències significatives, les que fan referència al nombre de professionals sí que ho fan: mentre que a Mataró aquestes se situen en un 6,3%, al Palau Escorxador i a Rocafonda signifiquen el 2,7% i el 3,1%, respectivament.

**TAULA 23. ACTIVITAT ECONÒMICA PER CADA 1.000 HABITANTS. MATARÓ. MARÇ 2001.**

	<b>Mataró</b>	<b>Rocafonda</b>	<b>Palau-Escorxador</b>
<b>Industrials</b>	17,3	8,5	13,3
<b>Comerç, hotel i reparacions</b>	35,4	22,1	21
<b>Altres serveis</b>	6,8	7,2	5,8
<b>Professionals</b>	6,3	3,1	2,7

Font: *Pla Integral Rocafonda-Palau 2001-2007* (2001:22)

Pel que fa a les dades sobre mercat laboral, en la situació actual ens trobem amb un important problema pel que fa a la qualitat i validesa de les dades disponibles. Una part important d'aquestes són fruit del padró de 1996 (cif. *Pla Integral Rocafonda-Palau 2001-2007*), del qual ja han passat més de 10 anys. L'any 1996 corresponia amb el final d'un cicle econòmic de recessió i l'inici d'un cicle expansiu, que tots els símptomes indiquen que està tancant-se en l'actualitat. D'acord amb les dades del padró del 1996, la taxa d'activitat de Mataró era d'un 55,67% i la de Rocafonda del 55,06%. Al seu torn, la taxa d'atur a Rocafonda era el 1996 del 27,37%, lleugerament superior a la registrada pel conjunt de Mataró (25,09%).

**TAULA 24. TAXES D'OCUPACIÓ, D'ATUR I D'ACTIVITAT. MATARÓ I ROCAFONDA. 1996.**

	<b>Taxa d'ocupació</b>	<b>Taxa d'atur</b>	<b>Taxa d'activitat</b>
<b>Mataró</b>	41,25	25,09	55,67
<b>Rocafonda</b>	40,38	27,37	55,06
<b>Palau-Escorxador</b>	38,02	30,54	54,73

Font: *Pla Integral Rocafonda-Palau 2001-2007* (2001:22)

Per altra banda, les xifres relatives als ocupats per situació professional agreugen una situació de posicions febles en el mercat laboral, donada la forta presència d'assalariats eventuais (30,2% al barri enfront del 26,03% a nivell de ciutat) .

**TAULA 25. OCUPATS PER SITUACIÓ PROFESSIONAL. POBLACIÓ DE 16 I MÉS ANYS. MATARÓ I ROCAFONDA. 1996.**

	<b>Mataró</b>	<b>Rocafonda</b>	<b>Palau-Escorxador</b>
<b>Empresari amb empleats</b>	6,49	4,86	4,99
<b>Empresari sense empleats</b>	13,75	12,11	15,27
<b>Membres cooperatives</b>	1,24	1,69	1,37
<b>Ajudes familiars</b>	0,58	0,26	0,65
<b>Assalariats fixes</b>	50,11	49,39	48,31
<b>Assalariats eventuais</b>	26,03	30,02	26,86
<b>Altres situacions</b>	1,81	1,49	2,55

Font: *Pla Integral Rocafonda-Palau 2001-2007* (2001:22)

Per últim, quant als nivells d'instrucció, en general són baixos: només un 17,5% de la població ha assolit un nivell de formació superior als estudis primaris i poc més d'un un 4% disposa de titulació

universitària (Padró 1996). Més de la meitat de la població (53,24%) acredita estudis primaris, acabats o inacabats, tal i com es recull a la següent Taula:

**TAULA 26. NIVELL INSTRUCCIÓ. POBLACIÓ MAJOR DE 20 ANYS. ROCAFONDA I PALAU-ESCORNADOR. 1996.**

	Mataró	Rocafonda	Palau-Escornador
<b>Sense estudis</b>	5,84	5,94	6,21
<b>Primària incompleta</b>	20,26	23,25	20,37
<b>Primària (EGB 1r)</b>	29,66	30,70	31,17
<b>Primària (EGB 2n)</b>	22,16	22,54	22,19
<b>FP 1r</b>	4,67	4,60	4,54
<b>FP 2n</b>	3,34	3,11	3,26
<b>BUP o COU</b>	7,39	5,80	7,45
<b>Títol Grau Mitjà</b>	3,45	2,00	2,42
<b>Títol Grau Superior</b>	3,24	2,06	2,39
<b>TOTAL</b>	100	100	100

Font: *Pla Integral Rocafonda-Palau 2001-2007* (2001:21)

Cal insistir, per cloure, en què les dades d'aquest apartat s'han de prendre amb tota la prudència que demanda la llunyania en el temps, malgrat s'han inclòs per la seva utilitat orientativa.

### 3.2.4 Associacionisme i equipaments

Rocafonda s'ha caracteritzat per una estructura associativa més aviat feble, tret comú als barris perifèrics de la ciutat, però: tant l'*Estudi sobre Mataró: imatge i percepció de la ciutat* (1993), com l'*Enquesta de Joventut* (1997), reflectien que el nivell d'associacionisme i la voluntat de formar part d'alguna associació en el conjunt dels barris eren molt baixos (cif. *Pla Integral Rocafonda – Palau 2001-2007*).

En els darrers temps, però, aquesta tendència està començant a canviar, almenys pel que fa al nodrit nombre d'entitats que es comptabilitzen en l'actualitat. D'acord amb l'*Estudi sobre els barris de Mataró* (2000, citat a íd.), a Rocafonda hi ha trenta-cinc associacions: cinc d'àmbit educatiu, deu associacions culturals, quatre associacions juvenils, dotze associacions relacionades amb l'esport, una amb la sanitat, una de temes socials i dues d'acció ciutadana. En el cas del Palau-Escornador, aquest nombre es veu reduït a vuit associacions que apleguen la vida associativa del barri: tres d'elles de caràcter esportiu, dues de religió i dues de cultural. Al llistat s'hi inclou el Centre d'Acollida per Africans St. Pau.

Algunes d'aquestes entitats en són veritablement pròpies (com l'Associació de Veïns o l'Associació de Comerciants), mentre que d'altres no tenen una definició territorial tan precisa encara que estan ubicades a Rocafonda i la majoria dels seus socis són del barri. En aquesta categoria hi ha des de clubs culturals andalusos (Armonia i Sabor Andaluz), esplais (Barromba), les AMPAs d'escoles públiques, entitats esportives, d'immigrants (Associació Musulmana Al Ouhada) i d'usuaris de serveis públics com l'Associació d'Alumnes de l'Escola d'Adults.

Darrerament també hi ha hagut una millora en la quantitat i qualitat dels equipaments<sup>76</sup> amb què compta el barri, que actualment són els següents:

-Equipaments educatius: Escola Bressol; Tres CEIPs; Escola d'Adults; Aules de Garantia Social; Centre d'Estudis Privat (cicles formatius).

-Equipaments assistencials sanitaris: CAP (Centre d'Assistència Primària).

-Esportius: Camp d'esports; Club de petanca.

-Socioculturals: Centre Cívic; Centre d'Iniciatives Juvenils; Casal d'Avis de la Caixa de Catalunya.

La novetat de l'incipient dinamisme associatiu al barri queda palès en constatar que la majoria d'entitats actives s'han creat als últims anys: per exemples, Sabor Andaluz al 1994, l'Associació d'Alumnes de l'Escola d'Adults al 1996, l'Associació de Comerciants al 1999, Al Ouhada al 1999. La pròpia Associació de Veïns es va refundar al 1998 després de molts anys d'inactivitat i d'haver pràcticament desaparegut, i en el seu si s'han format noves vocalies, algunes tan actives com la de Dones (1999) o la Comissió de Convivència (2000).

La nova vitalitat del teixit associatiu es manifesta també a la Taula d'Entitats de Rocafonda, que d'aquesta manera és un dels pocs barris de Mataró que, juntament amb el Pla d'en Boet, tenen un òrgan de coordinació d'entitats cíviqes, on també participen tècnics molt compromesos amb el barri que pertanyen a diverses administracions. Aquesta Taula és una eina de coordinació estable entre les entitats (més enllà de col·laboracions puntuals, com pot passar a la festa del barri) amb l'objectiu d'assolir una visió i una estratègia coordinada envers el conjunt del barri. Des del Pla Integral del barri (vid. següent apartat) es constata el paper cabdal de la Taula d'Entitats en l'evolució positiva dels darrers anys, donat que "ha permès trobar mecanismes d'interlocució i interrelació entre elles i amb l'Ajuntament" (2001:20).

---

<sup>76</sup> Per una ampliació en la informació sobre equipaments i serveis al barri de Rocafonda, es pot consultar la web del Pla Integral Rocafonda-Palau: <http://www.mataro.org/temes/pirp/document.php?id=45> .

No obstant això, no sembla que hi hagi molta gent que participi a les associacions, un fet que per altra banda no és específic de Rocafonda. Un altre dèficit important és l'absència de associacions de joves i, en general, de participació de joves a les entitats, amb l'excepció de l'Associació d'Alumnes de l'Escola d'Adults.

Malgrat tot, el lideratge que l'Associació de Veïns exerceix en el teixit associatiu és cabdal per la continuïtat de la xarxa. A l'Associació se li reconeix l'haver impulsat un nou ritme al barri, revifant la interlocució, negociació i reivindicació amb l'Ajuntament, recollint i donant seguiment a les queixes dels veïns, obrint vocalies i comissions, donant suport a la creació de noves entitats, i impulsant la Taula d'Entitats, com constaten Aramburu i Campdepadrós en el seu *Diagnòstic participatiu del barri de Rocafonda* (2001:45).

### **3.2.5 Les accions polítiques al barri**

Fruit de l'empenta de l'Associació de Veïns i de la interlocució amb l'Ajuntament, es redacta l'any 2001 el *Pla Integral de Rocafonda – El Palau 2001-2007*<sup>77</sup>, que, com el seu nom indica, inclou el veí barri del Palau, amb característiques i problemàtiques semblants. Aquest Pla Integral sorgeix de punts de vista coincidents, per part de l'Ajuntament i de l'Associació de Veïns de Rocafonda, sobre la necessitat d'una nova forma de treballar la cohesió social i territorial del barri que passi per vertebrar de forma global les diferents actuacions, superant la forma de procedir sectorial i especialitzada d'abordar les diferents problemàtiques, ja que es constata que així no es pot donar resposta a noves situacions de creixent complexitat.

El document programàtic es planteja com a fita la transformació global d'ambdós territoris a partir de la millora de les seves infraestructures i de les condicions de vida de la seva població, prenent com a model altres experiències semblants desenvolupades arreu d'Europa.

Els grans objectius del Pla són:

- Reforçar la cohesió social amb la participació de la comunitat
- Millorar el nivell d'equipaments, comunicacions, serveis, infraestructures i habitatges
- Reforçar i potenciar l'activitat econòmica als barris

Aquests objectius donen lloc a un seguit de línies estratègiques cadascuna de les quals porta annexa tot un seguit de mesures que no hi ha espai per detallar aquí:

1. La millora del medi ambient urbà
2. La rehabilitació d'habitatges

---

<sup>77</sup> Consultable en línia: <http://www.mataro.org/temes/pirp/document.php?id=43>



3. L'impuls de l'activitat econòmica i l'ocupació
4. La recuperació i millora dels espais per l'oci, el lleure i l'associacionisme
5. Potenciar un bon govern urbà i la participació ciutadana.
6. La cohesió social.

La darrera correspon a la línia que involucra, entre d'altres, els aspectes relatius a la integració de la població d'origen immigrant estranger, amb la finalitat de dissenyar i desenvolupar estratègies i polítiques d'immigració i convivència ciutadana des d'una concepció integradora, comunitària i participativa.

El lideratge en la implementació dels objectius correspon al Consell del Pla Integral, format pels representants de les Associacions de Veïns, la Taula d'Entitats de Rocafonda, un representant de cada grup municipal i un regidor de l'Ajuntament; l'Oficina del Pla Integral; i la Comissió Tècnica Municipal, responsable tècnic del Pla. La implementació del *Pla Integral* comprèn el període 2001-2007.

Per altra banda, el *Pla per la Nova Ciutadania* (2001), renovat i actualitzat el 2003 en el marc d'altres actuacions en l'àmbit de la comarca en la mateixa línia<sup>78</sup>, també compta amb projectes i línies d'actuació específiques per als barris de Rocafonda i El Palau, en partenariat amb les entitats del barri, com el Centre d'Acollida per Africans, que es manté en contacte fluït amb la Regidoria d'Igualtat i Solidaritat.

A mode de contextualització, val a dir que el Pla de Mataró del 2001 constitueix una iniciativa a nivell intern i corporatiu de l'Ajuntament, que decideix afrontar, en la mesura dels seus mitjans, els nous reptes plantejats pel creixement generalitzat de la població immigrant. Com a contrapartida a aquesta actuació "forta" i transversal de l'administració local, les entitats representatives de la societat civil (associacions d'immigrants, associacions de veïns, etc.) no semblen haver participat en la pròpia elaboració del Pla, tot i que el marc del Consell Municipal per la Convivència, de caràcter consultiu i assessor –no vinculant-, actua com a fòrum perquè es puguin fer sentir les veus del teixit associatiu (Carrasco, Ballestín, Borison, 2005:73-74<sup>79</sup>).

L'ideari programàtic del *Pla Municipal per la Nova Ciutadania* fa un especial èmfasi en la visió de Mataró com una ciutat amb una llarga trajectòria, construïda amb l'aportació constant de persones

---

<sup>78</sup> Justament la reedició del Pla l'any 2003 coincideix amb la presentació del *Pla Comarcal d'Immigració del Maresme*, que no hi ha espai de detallar però que es ressenya a Bibliografia conjuntament amb l'informe que serví de diagnòstic per a la seva elaboració: *l'Estudi prospectiu d'immigració a la comarca del Maresme*.

<sup>79</sup> Per una anàlisi aprofundida del Pla Municipal per la Nova Ciutadania de Mataró, vid. Carrasco S.; Ballestín B.; Borison A. (2005) "Infància i immigració: tendències, relacions i polítiques", capítol inclòs a Gómez-Granell C. et alt. (coords.) *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Vol. 2. Barcelona, Institut d'Infància y Món Urbà (CIIMU, Observatori de la Infància). (En línia: <http://www.ciimu.org>).

vingudes d'arreu. Per això és simptomàtic que no aparegui el mot "immigració" en l'epígraf del document: s'insisteix en el caràcter estructural i global del fenomen, i s'esgrimeix com a interès prioritari la provisió d'una igualtat d'oportunitats i de qualitat de vida (serveis per a tothom) per damunt de la resolució de problemàtiques relacionades específicament amb la diversitat cultural. S'evita, per tant, un posicionament essencialista sobre la cultura, tot obviant les diferències existents: *la igualtat i la ciutadania constitueixen el fonament de la cohesió social, la qual ho és de la convivència*. En aquest sentit, l'objectiu bàsic del Pla esdevé (2001:4): "*La integració de les persones novvingudes en el marc de respecte dels principis i valors democràtics, de normalització de prestació de serveis, de la igualtat d'oportunitats i de la qualitat de vida de tots els ciutadans i ciutadanes; de gestió del canvi social i cultural des de la concertació i el consens social i polític*".

A l'etnografia escolar podem calibrar fins a quin punt ressonen els ecos d'aquest tipus de declaracions de principis "cegues" a les diferències ètnico-culturals en els discursos i imaginaris de la plantilla docent de l'escola escollida al barri rocafondí.

### **3.2.6 Relacions socials i imatges del territori: entre l'estigma de Rocamora<sup>80</sup> i l'orgull de barri obrer multicultural.**

Com s'acaba d'explicitar, un dels punts centrals del Pla Integral és el foment de la cohesió social partint de la realitat multicultural del barri, una realitat que esdevé de complicada acceptació i respecte per part d'un sector significatiu de la població autòctona, i també, per què no dir-ho, de la població d'origen immigrant. De fet, tal i com han constatat altres investigadors al territori (Aramburu i Campdepadrós, 2001:46): "la qüestió de la immigració i tots els aspectes negatius associats al fenomen són els aspectes valorats més negativament (del barri)". Tot i que, "relacionat amb aquesta percepció, la gent està d'acord en què la imatge que el barri té a la resta de Mataró és pitjor que la realitat dels problemes efectius del barri" (ibíd.).

Durant el procés de desplegament de les mesures d'acció social d'aquest Pla, i per tractar, entre d'altres temes més relacionats amb les infraestructures i els equipaments, les qüestions vinculades a la imatge del barri i les relacions de veïnatge, a finals de l'any 2002 va tenir lloc a Rocafonda un Taller participatiu anomenat *Taller de futur Rocafonda i El Palau: quin barri volem*, a partir del qual es va redactar un document (vid. Bibliografia) que en recull les aportacions principals i que resulta de gran interès per dibuixar els contorns de la sociabilitat entre els veïns "autòctons" (la majoria originaris de la immigració interna) i els d'origen immigrant estranger.

---

<sup>80</sup> Nom despectiu que rep el barri de Rocafonda des d'altres indrets de la ciutat, per l'elevada presència de població marroquina.

L'objectiu explícit del taller va ser (2002:2) “arribar a un consens sobre possibles mesures i línies de treball per aconseguir un desenvolupament futur més sostenible social, econòmica i ambientalment”. Es va treballar en quatre grups -el primer compost per polítics/ques i administradors/es, el segon per professionals i entitats de l'àmbit econòmic privat, el tercer per entitats del món associatiu, i el quart per ciutadans a títol personal-, cadascun dels quals va elaborar un diagnòstic que donà peu a dues lectures de futur: una visió optimista, i una de pessimista, sobre la vida al barri: “els problemes, les necessitats previsibles i els reptes i decisions a prendre” (2002:3).

Així, entre les visions negatives consensuades per les entitats del món associatiu i pels propis veïns del barri en termes de cohesió social i integració, es van apuntar els següents ítems:

Associacions (2002:6):

- *El nostre barri de futur s'ha convertit en un barri amb un alt grau de marginació. Amb una població autòctona envellida i abandonada pel jovent, que a més pateix problemes de confrontació racial, principalment a nivell de convivència, entre els nouvinguts i els habitants que s'han quedat al barri.*

Ciutadans veïns del barri (2002:7):

- *Les dolentes condicions de l'espai i l'habitatge marquen la transitorietat dels habitants: “hi viurà molta gent de pas” que amb pocs recursos esperarà l'oportunitat de marxar, generant-se així una tònica de convivència dolenta i conflictivitat, que creen un clima de desconfiança que agreuja la situació. Concretament entre generacions i entre cultures:*
- *La desconfiança de la gent gran amb els joves s'agreuja amb la manca d'equipaments i possibilitats adequades als joves (esports, altres activitats lúdiques i formació): “Hi ha molts joves ociosos als carrers en una edat perillosa”. Això provoca conflicte d'usos als espais públics reduïts (jugar al baló o seure tranquil-lament...) i possibles problemes per a aquests joves: Hi haurà problemes socials (atur, drogadicció...).*
- *Hi ha poca integració dels nouvinguts (no es respecten horaris comercials, etc.), sobretot amb els immigrants de cultures diferents, que generarà problemes socials i desconfiança i conflictes creixents.*
- *Poc civisme i poca cura del barri, relacionats amb la transitorietat i la degradació que comporta: “la gent viu emprenyada, no s'estima el barri”. Amb aquest abandonament (de cura i gent), s'incrementa l'economia submergida en detriment d'altres activitats, i també la inseguretat ciutadana.*

A partir de les anteriors cites es desprèn una autoimatge de barri poc cohesionat a nivell de convivència que s'associa bàsicament a les condicions infraestructurals deteriorades d'espai i habitatge, les quals al seu torn generen la fugida progressiva dels joves autòctons, i el consegüent envelliment de la població. En aquest sentit, es destaquen els conflictes generacionals entre la gent gran i els joves que s'han quedat al barri. En aital context, la població immigrant no sembla haver-se integrat segons les expectatives, i constitueix l'altre focus de desconfiança i conflicte.

Entre les visions positives, esperançades pel desenvolupament del Pla Integral, comunament a tots dos grups es van reunir els següents punts (2002, 6-7):

- *Amb els equipaments adequats, s'hi fan activitats culturals per tothom: diferents cursets, ioga, tallers, gimnàstica... Les associacions són vives i es fomenten activitats i relacions.*

- Això repercuteix en el civisme, germanor, les persones s'hi troben i hi ha més relació entre tota la gent que hi conviu al barri, molt important amb els nouvinguts, sobretot de cultures diferents.
- Podrem convida entre cultures, en pau i amb cohesió social, amb l'Escorxador<sup>81</sup> convertit en un centre multidisciplinar i de dinamització intercultural.

Per tant, les expectatives de cohesió es situen, a banda de les millores en infraestructures i equipaments, sobre la funció dinamitzadora, creadora i enfortidora de relacions de les entitats associatives...

La qüestió, però, és que, com s'ha afirmat anteriorment, el teixit associatiu atreu un sector de població del barri encara ben minoritari, si bé el nou Centre Cívic de Rocafonda, potenciat per l'Ajuntament de la ciutat, ha adquirit un paper preponderant com a referent de serveis i pont de mediació entre la població autòctona i la immigrada.

Una altra font consultada, el document intern elaborat per l'Associació de Veïns *La convivència cívica a Rocafonda: situació actual i propostes. Desembre 2000*<sup>82</sup> recull una reflexió compartida i consensuada sobre les relacions socials al barri que coincideix en bona part amb les conclusions anteriors, tot fent explícita la posició que adopta aquesta entitat respecte la creixent presència de població d'origen immigrant, i la proposta d'un seguit de mesures de millora.

Així, el text redactat per l'A.V. comença fent notar que (2001:1):

*Percebem una barrera entre els col·lectius veïnals amb cultures i procedències diferents. Això significa que compartim l'espai físic del barri i poca cosa més. No hi ha un enriquiment mutu, ja que no es comparteixen els hàbits socials i les relacions socials tenen lloc majoritàriament dins del propi grup social i rarament es supera aquesta barrera. Hi ha distància tant en l'aspecte cultural com en el dels valors, situació sociocultural, etc. Però possiblement l'obstacle principal és el mutu desconeixement de la llengua. (...). L'aïllament social i les dificultats de comunicació dificulten encara més l'accés d'aquestes persones a informacions que els poden ser molt importants: recursos, feina, formació, regularització de la situació legal com a immigrants, serveis, etc.*

Per tant, a banda dels problemes de comunicació i participació entre autòctons i immigrants, l'A.V. es fa ressò de les desigualtats que afecten de manera específica aquests col·lectius en termes de situació legal, formació laboral i ocupació, habitatge i educació.

Fet aquest diagnòstic, es proposen un seguit de *fites* que es resumeixen en l'objectiu global d'una "normalització de la participació de les persones immigrades en la vida social del barri" mitjançant la implicació del teixit associatiu i en base a actuacions "prudents i ben pensades" (2001:1-2, 9):

<sup>81</sup> Antic escorxador municipal convertit en equipament cultural dels barris de El Palau i Rocafonda.

<sup>82</sup> El document no només aborda els temes d'immigració, s'estructura en els següents punts: 1. Immigració; 2. Joventut; 3. Sanitat; 4. Escola bressol; 5. Escoles de primària; 6. Escola d'adults; 7. La convivència al barri.

En aquest sentit, es reconeix clau la figura del mediador cultural, i es proposa a l'administració com a mesura amb caràcter d'urgència que proporcioni dos mediadors de barri (home i dona) que, a més de l'actuació en l'àmbit educatiu i la sanitat, amplii el seu paper paper d'acord amb uns criteris a definir per la mateixa A.V. i altres entitats del barri.

S'hi recullen a més un llistat de propostes d'actuació veïnal que conflueixen en: la institucionalització de trobades amb interlocutors formals; la promoció de la participació del col·lectiu immigrant en totes les activitats de l'A.V.; l'important paper de la Vocalia de Dones en aquesta promoció; la realització de xerrades informatives sobre temes d'interès comú; l'oferiment de compartir els locals socials; i la utilització de l'àrab en els anuncis i notificacions de determinades activitats (2001:2):

Per altra banda, s'hi explicita una voluntat de millora de la imatge de Rocafonda després de constatar “síntomes de baixa autoestima i també de desarrelament envers el propi entorn”. Malgrat aquesta constatació la formula l'Associació de Veïns coincidint amb el gran creixement de l'establiment de població immigrada al barri, es tracta d'una observació que també hagués pogut ésser formulada vint o quinze anys ençà, quan encara no s'hi havia generalitzat la immigració estrangera. Aquest desarrelament i baixa autoestima té a veure amb la pròpia formació del barri com a barri perifèric de creixement desordenat i amb infraestructures precàries, i la composició a partir d'una diàspora de població procedent de diferents zones de l'Estat que va comptar amb molt pocs mitjans per crear comunitat, una identitat col·lectiva de barri cohesionadora: les famílies generalment mantenien llaços de veïnatge amb altres famílies de la xarxa comunitària d'origen (pobles i ciutats concrets d'Andalusia, d'Extremadura, etc.) o del mateix carrer, però difícilment establien relacions fora d'aquests àmbits<sup>83</sup>... Aquesta ha estat una dinàmica que s'ha anat perllongant fins a l'actualitat...

De fet, el nivell de conflicte als carrers no sembla haver-se vist apujat significativament per la *concentració* al barri dels nous immigrants: les baralles i discussions entre autòctons, o entre “paisanos” del mateix origen –espanyol, marroquí, gambià, etc.- continuen essent les més freqüents

---

<sup>83</sup> Aquesta és una constatació a la qual també arriben Aramburu i Campdepadrós en el seu estudi comunitari intitulat *Diagnòstic participatiu del barri de Rocafonda* (2001:46), el qual va servir per elaborar el citat Pla Integral:

*Quan la gent entrevistada parla del seu barri destaca com l'aspecte més ben valorat el fet de “conèixer la gent”. El barri és valorat sobretot perquè és on la gent té les seves xarxes socials, on viuen els amics i parents. La ubicació al barri de les xarxes socials dels veïns és indubtablement una fortalesa de Rocafonda, la qual cosa es manifesta en el fet, ja apuntat, que el barri és el primer destí dels veïns de Rocafonda que canvien d'habitatge. Però al mateix temps pot esdevenir una feblesa perquè si canvien les xarxes socials (despoblació autòctona acusada, per exemple) el barri perd un dels seus principals atractius.*

segons reconeixen els propis veïns, i fins i tot ha baixat, si prenem en consideració les darreres estadístiques policials, el nivell de delinqüència.

Nogensmenys, és cert que a Rocafonda s'han registrat en alguna ocasió conflictes de convivència i veïnatge que han enfrontat persones d'origen immigrant estranger amb *autòctons*. Aquests conflictes sovint tenen el seu origen, a banda de les qüestions relacionades amb la convivència i el veïnatge, en una percepció d'agravi o greuge comparatiu pel que fa a les prestacions i ajudes socials. Es diu que els immigrants són afavorits i privilegiats per l'Administració en tots els assumptes: en l'habitatge ("les dan pisos"), al terreny de les infraccions i els delictes (on es denuncia una suposada impunitat), i en l'accés als serveis socials, àdhuc en els aspectes lúdico-cultural de la vida del barri: "hasta las fiestas son ya para ellos". Un discurs que inclou en un lloc destacat els centres educatius: una de les queixes més repetides és que el repartiment afavorit per l'Ajuntament deixa a "nanos d'aquí" sense places en les escoles desitjades (fins i tot les concertades, per la quota de Necessitats Educatives Especials), d'altres ho enfoquen des de l'agravi comparatiu en termes d'obtenció d'ajuts escolars. Tal i com ho expressava un veí procedent de la immigració interior:

Aquí la gente del barrio lo que dice es que porque ellos, los emigrantes, tienen que tener más privilegios que los españoles. Y tienen más privilegios en cuanto al tema de todo, de todo: de libros, de colegios, de excursiones... No pagan absolutamente nada. Se lo dan todo en bandeja. ¡Hombre!, y hay gente española que tampoco tiene muchos medios para que sus hijos vayan a un colegio de pago, o para comprar los libros, para que vayan a excursiones... Sin embargo, si un español quiere una excursión tiene que pagarla, y si no puede pagarla no va, ¿sabes?. Y éstos no, van a todo y se lo dan todo.

Per tal d'il·lustrar les arestes i matisos de la convivència al barri des d'un punt de vista més proper a les vivències quotidianes, s'han recollit les experiències i impressions d'una família composta per un matrimoni de mitjana edat amb dues filles, ell nascut a Múrcia i ella a Còrdova, que viu a Rocafonda des de fa uns 30 anys, i que comparteix bloc de vivendes amb famílies procedents de l'Àfrica subsahariana i del Marroc –una tercera part dels veïns és d'origen estranger-. En el moment de realitzar l'entrevista volien mudar-se de pis, però la raó principal, insistien, no era l'establiment creixent de veïns immigrants, sinó la manca d'ascensor al bloc (sense perspectiva d'instal·lar-lo a curt termini), i la devaluació de les finques amb inquilins immigrants.

Quan se li va introduir el tema de la immigració al barri, l'home de la parella entrevistada molt prudentment reconegué la normalitat del fenomen i la similitud amb els projectes i els processos

migratoris endegats per les famílies murcianes, andaluses, extremeñyes, etc., durant els anys 60 i 70<sup>84</sup>:

Yo la veo gente normal y corriente, ¿no? Es aquello que parece que les tenemos miedo, o son inferiores a nosotros, y para mí inferiores no los veo... Inferior no es ninguna persona, son personas que han venido a ganarse la vida pues como nosotros, nos tuvimos que venir de... Yo me vine de Murcia, unos han venido de Marruecos, otros han venido del Senegal, para encontrar una calidad de vida mejor que la que tienen en su país. Una vez que los tratas, y convives con ellos, pues son personas normales y corrientes. Tienen sus costumbres como teníamos nosotros. Ahora, también tienen que adaptarse a lo que hay aquí...

Aquesta darrera advertència va donar lloc a la narració d'un seguit de conflictes amb alguns dels nous veïns, que finalment han pogut ser resolts mitjançant el diàleg i la negociació persistent a través de la Junta de la Comunitat de veïns d'escala. Les situacions conflictives han estat diverses, tal i com constataren els entrevistats no sense un cert sentit de l'humor:

Una primera situació es va donar en relació amb els veïns de dalt, procedents de Guinea Bissau, per la manera com preparaven la carn:

Porque ellos tienen unas costumbres... Porque el vecino que tengo yo aquí arriba mata los cerdos ¡y los chuscarra en la galería!. (*Riem tots*). Sí, sí, sí. Ya ha chuscarrao dos cerdos. La última vez subí y se lo dije a la mujer del presidente de la escalera...

Amb els mateixos veïns hi va haver el problema del soroll provocat per l'acumulació de persones en ocasions especials com el dol per una mort familiar:

*Home-* (...). Ahora, los de encima son más movidos. Cuando se muere un familiar pues te forman la de Dios: ¡compran cerveza, compran güisqui y forman cada eso que es demasiao!

*Dona-* Bueno, eso sólo nos ha pasado una vez desde que estamos aquí... Una persona que se muere pues nosotros pensábamos que era como nosotros, ¿no?, pues que esos días los tienes tristes... Y ellos ¡qué va!, ellos se ponen a bailar, a beber y a comer. Y esas costumbres...

També van mencionar el soroll de les criatures de la família corrents per la casa i saltant als llits. Aquesta problemàtica es va resoldre parlant-ne directament amb ells, tot i que en un principi hi va haver enfrontament verbalitzat:

*Home-* Yo ya sé que 4 ó 5 críos arriba tienen que hacer ruido por reñíos, ¿no? Pero también se tiene que ir educando, y decir “no señor, que abajo hay gente y se ha de respetar”. El problema es que yo ya he tenido que subir pues 4 ó 5 veces, a llamarle la atención. Y ya la última vez que subí pues me plantó cara. Me dijo que él no iba a tener a sus hijos como si estuvieran en una cárcel. Digo: “No los tienes que tener aquí como si estuvieran en una cárcel, pero por lo menos saber que debajo hay gente, y a las

---

<sup>84</sup> Una apreciació que també consignen Aramburu i Campdepadrós en la seva recerca (2001:51):

*La pròpia experiència migratòria de molts dels habitants del barri possibilita un espai de reconeixement amb els nous immigrants. La comparació que aquests immigrants antics fan amb la nova immigració és força freqüent, normalment per a mostrar la diferència de la primera sobre la segona però també per evidenciar una identificació de situacions i experiències: “Son trabajadoras como nosotros”, “han venido a trabajar como nosotros también”, “tienen derecho a venir y a vivir”. Aquesta identificació no existeix, lògicament, entre els joves o els adults no immigrants.*

horas de descanso se acabó la juerga”. Porque son las 12:30 ó la 1:00 de la noche, y pegando porrazos, arrastrones...

*Dona-* Ahora ya no, ahora bastante bien. Ahora ya no se oye ná, mira. Ahí hay muchas personas y no se oye nada.

En canvi, els veïns del costat, que segons ells són del mateix país (Guinea Bissau) però musulmans (els de dalt són cristians) no els hi han suposat cap “maldecap”:

Sin embargo, los que tenemos aquí al lado son también de Guinea Bissau, pero musulmanes. Éste (*l'home de la parella*) ni bebe, ni come cerdo, ni nada. Es una persona que no dan un ruido para nada, los de aquí al lado.

En el cas dels veïns marroquins, també presents al bloc, la distància és la nota predominant:

D- Con estas personas hablamos poco. Como nosotros vivimos en un segundo y ellos en un quinto...

H- Nosotros las vemos por la escalera... Uno vive en el quinto, en el quinto segunda, que da a la misma galería que aquí. Y son unas personas que no se sienten para nada.

D- No, con éstos no tenemos ningún problema.

H- ...Luego los ves por escalera, y muy amables: “Buenos días, adiós, buenas noches”. Y es lo único que tenemos.

Ara bé, la situació de xoc més sonada que hi va haver, ja no a nivell particular, sinó a nivell de carrer, va venir arran de la celebració en aquest mateix pis cinquè d'un bateig per part d'un grup de dones marroquines berèbers :

H-... Por la mañana estaban descargando ahí unas mesas, unas sillas, de éstas de poner en los bares, de plástico. Y me dicen “Mira, el chiquillo del moro, el del quinto, está descargando sillas”. Digo: “Eso es que se las habrán dado de algún bar o algo”. Pero allá a las 7:00 de la tarde empezaron a subir moras con bolsas, una detrás de otra, con patatas, coca-cola, sólo mujeres. Y venga p'arriba gente, venga p'arriba.

D- ... y muy arreglás, con pañuelo pero muy arreglás.

H- Cuando las 8:00 o por ahí pusieron la música a todo taco, y ¿sabes como las ésas del desierto que hacen “¡guruguruguru!” (imita el so de les dones), y haciendo todo eso, y unos palmoreos que... ¡Madre mía! Llamé hasta a los Mossos d'Esquadra.

D- Mira, la E (filla adolescent) se quedó ahí asustada, y se quedó sin moverse, asustá. Eso jamás lo había oído, claro.

H- Llamé a la policía y le dije “Mira, pasa esto”. Y se ve que ya la habían llamado. Y me dicen: “Mira, si a las 10:00 sigue la cosa, entonces ya subiremos a calmarlo”.

D- Es que los de allí..., todos, yo creo que estaría todo el mundo asomado a los balcones...

H- Pero no, no. Se ve que hubo gente del bloque de enfrente que llamó a la policía y vino. Y empezaron a pedir carnés y documentaciones y...

D- ... De seguida sí, pararon. Estuvieron hasta las 12:00, pero sin música...

H-... Y luego a partir de las 12:00, ya te digo, empezaron a bajar moras, y contemos 65 ó 68.

D- Yo me asomaba a la mirilla, iba contando...

H- Nos íbamos turnando, y contándolas, ¿eh? 68 moras en el piso de arriba...

D- Yo no sé como cabieron todas...

H-... Ya desde entonces no se sintió nada más.

Aquest exemple va ser el més greu narrat pel matrimoni de veïns, que actualment mantenen un tracte correcte tot i que distant amb els mateixos veïns del cinquè que van protagonitzar l'anterior escena, i una relació fluïda i amistosa amb els veïns d'origen subsaharià que viuen al costat, de fet



un matrimoni mixt. En aquest cas, veiem com la presència de dones i criatures constitueix un element clau que obre les portes al contacte entre veïns autòctons i veïns d'origen immigrant, quelcom freqüent i constatat a molts indrets del barri:

Hombre, yo me relaciono más con los que viven aquí, ¿no? Con esta mujer de al lado (*una dona brasilenya negra casada amb un home de Guinea Bissau*) yo me llevo bien. A veces la mujer viene aquí a mi casa, charra con la Inés, se está aquí un rato, ¿no? Se le ve... Ella es brasileira, y él es de Guinea Bissau. Y no sé, pues con ellos muy bien. Las niñas que tienen son muy graciosas... Y ya te digo, y con los otros, pues los ves por la escalera, “buen día”, “buenas noches”, “adiós” y ya está, y nada más.

Els marroquins, “los moros”, són el col·lectiu que, per una banda (com a minoria majoritària), sintetitza a tots “els immigrants”, i per altra banda desperta els majors recels, pors i rebuig d'entre tots els col·lectius d'immigrants (Aramburu i Campdepadrós, 2001:48).

La recerca comunitària prèvia així com el propi treball de camp evidencien com la inquietud més generalitzada es manifesta sobretot en el neguit que produeix la presència visible i continuada de marroquins als espais públics (carrers i places), la qual cosa és vista per molts com a una ocupació territorial amenaçant, davant la qual hi ha gent que no s'atreveix a utilitzar aquests espais públics. Segons Aramburu i Campdepadrós (ídem, pgs. 48-49), aquesta sensació amenaçant pot tenir diverses motivacions:

Per un costat es detecten grups de joves que presenten actituds agressives, que cometen petits delictes, que s'encaren amb la gent, etc. A més hi ha gent que atribueix als immigrants en general males maneres, manca d'educació, antipatia... Per un altre costat, està molt generalitzada la percepció de què hi ha molts “moros” al barri, que independentment de la seva conducta, de la seva edat i del seu sexe, donen una sensació d'invasió, segurament afavorida pel seu ràpid augment, que fa com que els autòctons se sentin destinats a ser minoritaris en el seu barri.

Els diferents testimonis i entrevistes informals amb veïns del barri coincideixen en la percepció que d'entrada hi ha més predisposició i facilitat de relació amb els autòctons entre la població subsahariana (els “morenos”, que en deien els entrevistats) que no pas entre la població marroquina, considerada més reservada i desconfiada: “son más suyos”, “van a su aire”, etc. En canvi, els veïns no deixaven de contrastar-hi el suposat caràcter “bonachón” i aproblemàtic dels subsaharians<sup>85</sup>.

Igualment hi ha coincidència en considerar els immigrants subsaharians com a més *treballadors* i *respectuosos*, a diferència dels immigrants marroquins, associats a les *males maneres* (“ocupan toda la calle y no dejan pasar ni a la gente mayor”, “cuando vienen a la tienda son muy maleducados y siempre te exigen las cosas”, etc.), i a *modus vivendi* poc honorats. Així, a banda dels “trapicheos”, es relaciona directament la població marroquí amb el tràfic de droga:

---

<sup>85</sup> Una apreciació destacada també per Aramburu en un altre escrit sobre aquesta recerca comunitària al barri (2002:14).

H- Porque se juntan ahí, en la Juan XXIII, y ahí se ve que corre la droga como el que está comiendo pipas. Y los ves venir con unos Mercedes y unos cochazos... Dices “coño, si no trabajan ¿de dónde sacan eso?”. Y todo eso tiene que salir de la droga.

A l’hora de la veritat, però, pocs veïns aconsegueixen especificar casos concrets de tràfic de drogues coneguts de primera mà. Tot i que no es nega que el barri pugui ser escenari d’actes delictius d’aquesta naturalesa comesos per persones magribines, el cert és que les atribucions de venda de droga són ja antigues i han anat circulant com un element més del discurs de rebuig a la població procedent del Marroc...

Una altra idea que té molta força (Aramburu, Campdepadrós, íd., pg. 49) és la de que “no se quieren integrar<sup>86</sup>”. Constatacions que fonamenten aquesta afirmació són la vestimenta tradicional àrab (la xil-lava en els homes i el mocador en el cas de les dones), l’oració a la mesquita, etc. Certa ambigüitat permet que alhora que es reconeix la llibertat religiosa o la diversitat cultural com a principi s’impugnïn aquestes pràctiques que s’interpreten com a un símptoma de no voler integrar-se, volent dir amb això l’adquisició dels comportaments i les normes cíviques (identificades com a normes “d’aquí”).

I un darrer punt destacable de la imatge negativa dels immigrants d’origen marroquí és l’auge creixent dels comerços i les carnisseries *halal* que han anat establint al barri i que són considerats competència deslleial al comerç local “de tota la vida”, malgrat no deixi d’haver veïns autòctons que hi compren per l’avantatge d’uns preus més baixos i la qualitat d’alguns productes:

H- Aquí los comercios de los españoles los cierran... Los acaban cerrando porque no entra nadie... Y los están poniendo ellos. Están poniendo sus tiendas, sus cosas... Aquí enfrente hay una carnicería...

D- Ése ya lleva mucho tiempo...

H- Sí, ya lleva bastante tiempo la carnicería ésa. Y el que había antes, pues ahí también eso se ve que era un nido de droga. Y lo traspasaron y ya desde entonces, nada. El hombre se comporta y ahí no para nadie...

-¿Y entran españoles a comprar a la tienda?

D- Algunos, algunos. Pocos, pero sí que entra alguno.

H- Sí, sí, también. Aquí entran españoles a comprarle al hombre, porque la carne que tiene se ve carne buena, sí. Y luego lo tiene todo muy limpio, y hay gente que entra.

---

<sup>86</sup> D’acord amb els investigadors citats (2001:49-50), “el rebuig a integrar-se i l’amenaça del domini territorial són percepcions que es combinen en la creença, minoritàriament expressada però gens menyspreable de què els marroquins volen reconquerir el territori perdut a l’Edat Mitjana: volen imposar-se i sotmetre als espanyols, com mostra la circulació de rumors (episodis normalment narrats en tercera persona) d’amenaques de venjança en un futur en què els marroquins seran majoritaris”.

Aquesta darrera cita mostra com, tot i la desconfiança cap a l'establiment de comerços i botigues pròpies per part de la població d'origen immigrant, i malgrat el posicionament de rebuig per la competència que suposen, la població autòctona ha començat a acceptar la seva presència i a comprar-hi d'igual forma que consumeixen en les botigues *autòctones* (moltes especialitzades en productes murcianos, extremeños, etc.) de sempre...

Darrerament la població xinesa, d'assentament recent i incipient al barri, circula en boca de molts veïns com a mà d'obra perniciosa per les seves pràctiques de competència "deslleial" als treballadors autòctons del tèxtil. Com ho explicava una veïna treballadora del ram:

La inmigración de los chinos afecta más al textil. Al género de punto, es a lo que más afecta. Por eso, porque trabajan de día y de noche, no tienen..., no pagan nada, no pagan impuestos, tienen más facilidad y trabajan las 24 horas. Y entonces a las personas que tienen talleres españoles pues les están perjudicando. Es que nosotros ya nos vimos todo el mundo en la calle. Nos íbamos a ver sin nada.

Ara bé, el comú denominador de les percepcions sobre la convivència amb la població d'origen immigrant, independentment de la seva procedència, és la percepció d'aïllament i d'una manca de relacions normalitzades:

En el vecindario, convivencia con personas extranjeras, no, no se da mucho. Porque vienes de trabajar y tú ves gente y no la ves con ninguno, con los extranjeros con nadie, ni con marroquíes ni con morenos.

Certament, les entrevistes i converses amb diferents persones del barri deixaven traslluir un cert desànim davant unes fugues poblacionals que s'atribueixen en part al deteriorament de l'habitatge i els equipaments –coincidint amb el diagnòstic realitzat per l'Associació de Veïns-, i en part directament a la presència de població d'origen immigrant al barri:

Sí, se ha ido (*gente*) por la inmigración. Claro que sí. Se ha ido por la inmigración... Hay calles que están mejores que otras, pero más bien se han ido yendo por lo mismo. Y Rocafonda antes era un barrio de los mejores, y ahora es un barrio de los peores, no de los peores pero de los más... Sí, tiene mala fama, y antes era un barrio que era de lo mejorcito, cuando nos vinimos a vivir era un barrio que estaba muy bien, que todo era nuevo...

Però què n'opinen del barri els propis immigrants instal·lats? En el treball de camp realitzat al territori malauradament no es va poder tenir accés directe a les seves percepcions en forma de discurs, però si consultem la informació aplegada al citat *Diagnòstic participatiu de Rocafonda*, realitzat per membres de la consultoria Desenvolupament Comunitari, es posa de relleu que "els immigrants entrevistats fan en general una valoració del barri més explícitament positiva que no pas la població autòctona. Se senten bé al barri i, donades les escasses crítiques i propostes que fan sobre el barri, aquest sembla respondre a les seves aspiracions i expectatives" (2001:47). Afegeixen els investigadors que "Hi ha un cert minimalisme satisfactori per part dels immigrants: si tenen una feina, tenen un habitatge i no tenen problemes amb els veïns, ja esta tot bé al barri" (ibíd.). Hauríem de calibrar fins a quin punt aquestes asseveracions responen a una imatge real o a una "simplicitat" construïda pels investigadors degut a dificultats comunicatives.

Hem vist com els discursos dels habitants de Rocafonda sobre la cohesió al barri es polaritzen en diverses direccions: les versions més possibilistes i optimistes, malgrat la constatació d'una barrera comunicativa i d'aïllament social, corresponen a l'Associació de Veïns<sup>87</sup>, que com ja s'ha anat mostrant, veuen en la millora de les infraestructures i dels equipaments, conjuntament amb el potenciament de la vida associativa i la millora de les condicions de vida (i situació jurídica) de les famílies nouvingudes, la solució per a la integració de la població immigrant al barri.

No s'ha de perdre de vista, a l'hora d'interpretar aquest discurs, que l'Associació de Veïns està integrada per uns perfils molt característics units per la vinculació a diversos moviments associatius i polítics d'esquerra: d'una banda, un seguit de veïns immigrants de la resta de l'Estat, treballadors industrials<sup>88</sup> que han estat històrics de les lluites reivindicatives al barri; i de l'altra, un conjunt de professionals que treballen o han treballat en l'àmbit de la docència i els serveis socials, i procedeixen de famílies autòctones mataronines. Aquest col·lectiu ha compartit espais propis com els "pisos xinos", on vivien molts mestres de les escoles del barri. La majoria d'aquests docents, però, ja n'han marxat, només queden els irreductibles...

Els discursos més negatius que concentren en la immigració les causes del declivi social, i de la crisi en termes de convivència al barri, corresponen, en la seva majoria, a famílies procedents del moviment migratori interior que s'han mantingut al marge del moviment associatiu i polític esmentat abans, que han seguit una trajectòria social relativament ascendent a partir del treball en la indústria, la construcció o del comerç, i que ja no veuen el barri com un entorn compatible amb els projectes i les aspiracions de mobilitat social desitjats pels seus fills i filles. Són aquestes les famílies que tan bon punt poden permetre-s'ho, es venen el pis de Rocafonda i s'hipotequen astronòmicament per aconseguir un habitatge a les noves zones residencials, com la Via Europa, nom ben simbòlic i significatiu...

La població que roman al barri, i especialment aquella amb condicions de vida més precàries, sembla compartir un imaginari més aviat ambigu i contradictori: si per una banda evidencien una aquiescència substancialment similar amb les representacions negatives dominants sobre la població immigrant, per altra banda, fan palès el seu malestar pel dany que ocasionen al barri els comentaris estigmatitzadors d'aquells que marxen o volen deixar "Rocamora". Tal i com ho

---

<sup>87</sup> En aquest sentit, Aramburu i Campdepadrós (2001:51) arriben a afirmar que: "La posició d'aquestes associacions actua com a un autèntic matalàs que esmorteix les derives excoents del discurs veïnal dominant i que fa que aquestes no s'estructurin públicament".

<sup>88</sup> Com per exemple, el "Duña", un treballador de la firma Ariel ja jubilat, nascut a Biscaia, i que es va traslladar el 1974 a Rocafonda. Aquest personatge històric militava al PSUC i va ser un dels primers presidents de l'Associació de Veïns, tot liderant les lluites per millorar els carrers del barri, i per aconseguir Can Noé com a equipament pel barri (actualment, malgrat se'n va demolar l'edifici antic tipus masia, continua acollint el Centre Cívic, molt més espaiós i modern).

expressava una veïna assalariada en una empresa de neteja a la revista *Viure a Rocafonda* (núm. 2, 2002:9):

No me quiero ir del barrio, como ha hecho otra gente, pues entre todos los vecinos debemos defenderlo y mejorarlo. Me molesta que la gente se queje sin motivo de la gente nueva que viene al barrio. No toda es igual.

No s'han de menystenir, a més, les perspectives de molts joves rocafondins de naixement o d'adopció que se'n senten orgullosos del barri i ho proclamen sempre que tenen ocasió, com per exemple en algun dels fòrums virtuals sobre Mataró a la xarxa, on de tant en tant arriben demandes de persones forànies a Mataró que busquen vivenda assequible a la ciutat i volen informar-se sobre el barri. Aquests són només un parell de missatges de resposta dels veïns<sup>89</sup>:

Soc un noi jove de 25 anys, treballo a Barcelona i per qüestions d'horaris entro i surto a hores una mica rares. Mai m'he trobat amb cap mal rotllo que no hagi vist a qualsevol punt de Mataró. Tots el immigrants que arriben es desviuen per treballar i perquè nosaltres puguem tenir mainaderes, i si alguns delinqueixen ho fan sempre fora de Rocafonda. Saben molt be on viuen i com s'han de comportar dintre del seu barri, que per a molts que ja han oberts establiments i petites empreses són la seva única font d'ingressos. Rocafonda es un lloc molt maco per viure i que encara guarda la nostàlgia d'un autèntic barri amb platges molt properes i muntanyes típiques mediterrànies. Si finalment decideixes venir a viure a Rocafonda m'ofereixo per fer-te de guia i ensenyar-te els llocs mítics d'aquest barri obrer.

Hola. Jo visc a Rocafonda fa molts anys i et puc dir que hi visc molt bé. A més, darrerament ha obtingut uns ajuts europeus per la reforma del barri i està quedant collonut. Vaig llegir que, a les estadístiques que publica la policia, Rocafonda era un dels barris amb menys delinqüència. És que ens tenen enveja...

Justament, doncs, sembla que ha estat l'arribada i la convivència amb la població d'origen immigrant, més concretament la reacció davant els discursos estigmatitzadors del barri per aquest motiu, el que ha esperonat en un sector dels fills i filles de les primeres famílies establertes (els que es queden per gust i no per obligació), i en els nous joves que s'hi instal·len, la consciència d'una identitat col·lectiva pròpia, basada en una tradició de barri obrer recreada i reformulada com a motor d'una nova autoimatge positiva.

Fins aquí s'han desgranant les coordenades bàsiques demogràfiques, socioeconòmiques i relacionals que configuren l'escenari de les vides dels infants d'origen immigrant estranger, i que resulten imprescindibles per poder ubicar i contextualitzar l'escola objecte d'estudi.

---

<sup>89</sup> Adreça web: <http://boards1.melodysoft.com/app?ID=david80&msg=108>

## 4. L'ESCOLA ICÀRIA

### 4.1 Context: el mercat educatiu a Mataró i l'oferta escolar al barri.

La ciutat de Mataró compta en l'actualitat amb un total de 29 Centres d'Educació Infantil i Primària, que el curs 2002-2003 (darrer en la realització del treball de camp etnogràfic) escolaritzaven un total de 10.038 infants d'aquestes etapes educatives. Les dades complertes, incloses les corresponents a l'escola bressol, s'apleguen a la Taula 27:

**TAULA 27. ALUMNES ESCOLARITZATS A MATARÓ SEGONS TITULARITAT DELS CENTRES. CURS 2002-2003.**

	Total		Públics		Privats	
	Centres	Alumnes	Centres	Alumnes	Centres	Alumnes
Escoles bressol	23	1.246	6	468	17	778
<b>2n cicle Educació infantil</b>	29	3.411	16	1.612	13	1.799
<b>Educació Primària</b>	29	6.627	16	3.176	13	3.451
<b>Total</b>	52	11.284	22	5.256	30	6.028

Font: Institut Municipal d'Educació de Mataró.

En l'actualitat, el repartiment dels alumnes entre la xarxa pública de centres i la xarxa concertada presenta diferents proporcions en favor dels centres de titularitat privada, que per altra banda, són menys en nombre si bé les xifres s'acosten al nombre de centres públics: 13 enfront 16. Per tant, les famílies mataronines escolaritzen majoritàriament els seus fills i filles a les escoles privades-concertades, amb una diferència de 187 alumnes en el segon cicle d'Educació Infantil, i de 275 en el cas de l'Educació Primària. Segons l'IME, s'ha enregistrat una tendència els tres darrers anys al traspàs d'alumnes que acaben 6è curs d'Educació primària de la xarxa pública a la concertada (80 el 2001, 88 el 2002) (IME, 2003:21)

L'IME assenyala, a més, dos fenòmens que segurament determinaran el futur de l'escolarització a la nostra ciutat i que deriven del mateix fet: l'augment de població que de forma continuada està experimentant Mataró: "Per una banda l'increment de la natalitat i, per altra, la constant arribada de població nouvinguda (en primer terme de l'àrea metropolitana de Barcelona i en segon de països extracomunitaris). Un i altre factor incideixen decididament en l'escolarització dels infants i joves donat que la major part d'aquesta població és jove o en edat fèrtil" (IME, *ibíd.*).

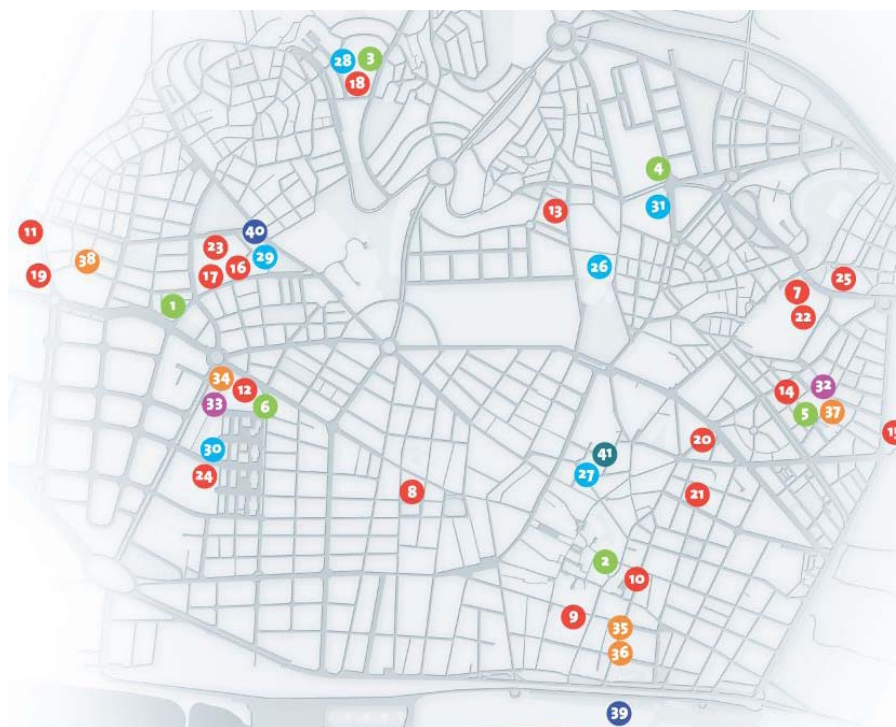
Ambdós fenòmens, l'increment de la natalitat i l'acollida constant d'escolars nouvinguts a la ciutat, que durant el curs 2001-2002 van ser 246 fora del període de preinscripció, i a mitjans del curs 2002-2003 ja passaven dels 300, "comporta una major necessitat de serveis o la reorientació dels actualment existents. En el primer cas d'aquells que fan referència a l'atenció a

la petita infància i la família, mentre que en el segon de mecanismes que possibilitin la socialització i integració dels nousvinguts, especialment per aquells que provenen d'una cultura diferent a la pròpia del territori d'acollida" (IME, 2003:22).

Les dades sobre població escolaritzada d'origen immigrant estranger ja han estat consignades al capítol per Mataró i Rocafonda, i es poden consultar per completar aquestes dades d'escolarització. Només recordar que les xifres sobre el conjunt de la ciutat recollides per l'any 2000 indicaven que la proporció d'alumnat estranger sobre el total era d'un 6,6%, mentre que al barri de Rocafonda el percentatge pujava fins a un 15,3% el mateix any.

La *Guia de l'ensenyament públic a Mataró 2004*, editada per l'Ajuntament de Mataró, ens proporciona el següent mapa de la ciutat que agrupa tots els centres de titularitat pública existents: escoles bressol municipals, CEIPs, Centres d'ESO i Batxillerat, Centres dels Programes de Garantia Social (PGS), Escoles d'Adults, Centres Universitaris, i Centres d'Ensenyament d'Idiomes. Els punts 7 a 25 corresponen a la distribució dels CEIPs.

**FIGURA 4. MAPA ESCOLAR DE L'ENSENYAMENT A MATARÓ, 2004.**



Font: IME, *Guia de l'ensenyament públic a Mataró 2004* (2003:6).

El barri de Rocafonda, situat a l'est del plànol de la ciutat, disposa de tres CEIPs de titularitat pública (no n'hi ha cap de concertat), i aplega d'altres equipaments educatius, que es detallen seguint la nomenclatura del mapa:

7= CEIP 1, 22= CEIP 2, 14= CEIP 3, 32= PGS Can Noé, 5= Escola Bressol, 37= Escola d'Adults Can Noé, 15= Parvulari CEIP 3.

**TAULA 28. ALUMNES ESCOLARITZATS ALS 3 CEIPS DEL BARRI DE ROCAFONDA. CURS 2000-2001.**

	P-3	P-4	P-5	Total Ed. Infantil	%Ed Infantil	Primer	Segon	Tercer	Quart	Cinquè	Sisè	Total Ed. Primària	%Ed. Primària	TOTAL	%
<b>CEIP Icària</b>	51	50	49	150	44,9	49	50	49	50	49	49	296	44,1	<b>446</b>	<b>44,4</b>
<b>CEIP A</b>	25	25	25	75	22,5	22	25	24	25	25	24	145	21,6	<b>220</b>	<b>21,9</b>
<b>CEIP B</b>	43	31	35	109	32,6	39	35	43	39	39	35	230	34,3	<b>339</b>	<b>33,7</b>
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>106</b>	<b>109</b>	<b>334</b>	<b>100</b>	<b>110</b>	<b>110</b>	<b>116</b>	<b>114</b>	<b>113</b>	<b>108</b>	<b>671</b>	<b>100</b>	<b>1005</b>	<b>100</b>

Font: Elaboració pròpia a partir de l'IME (*Memòria de l'Institut Municipal d'Educació*, 2003).

A partir de la taula 13 es poden avançar alguns apunts sobre la distribució de les xifres d'escolarització a les tres escoles del barri durant el curs de realització del treball de camp, 2000-2001, que seran completats a l'apartat dedicat a les característiques de la població escolaritzada al CEIP Icària, i especialment de l'alumnat d'origen immigrant estranger.

De les xifres es desprenen que el CEIP Icària reuneix més del 44% dels infants matriculats, 446 alumnes repartits en dues línies per cada curs, enfront dels 220 (una línia) del CEIP A, i dels 339 (dues línies) del CEIP B. Les dades s'han mantingut força estables els darrers dos cursos acadèmics, àdhuc el CEIP Icària ha vist augmentada lleugerament la seva matrícula a 449 el curs 2002-2003 (IME, 2003:91).

Per tant, el CEIP Icària ha perdurat en el temps com una escola de referència a Rocafonda, les famílies no han deixat d'omplir les sol·licituds d'admissió: per exemple, el curs 2000-2001 va tenir més demandes de places que places ofertes.

Com veurem més endavant, aquest tret està relacionat amb la trajectòria i l'autoimatge de centre públic de qualitat, àdhuc d'élite, projectada per l'equip docent al llarg dels anys, amb un llarg currículum de lluites i conquestes en termes d'equipaments i principis progressistes que durant molt de temps va atraure moltes famílies forànies a Rocafonda, tendència que encara es manté avui dia: de les 56 sol·licituds de plaça efectuades el curs 2000-2001, 25 procedien de famílies del barri, i la resta d'altres zones puixants de la ciutat. Les famílies dels nous barris semblen tenir un perfil diferent a les tradicionals de Rocafonda: "més nivell econòmic, més exigència escolar, més proteccionisme envers els fills..." (*La convivència cívica a Rocafonda*, 2001:5).

En aquest sentit, esdevé ben interessant la ubicació de la recerca al CEIP Icària, donada aquesta diversitat de procedències socials, i el fet que el percentatge de població d'origen immigrant, un 7,4% aproximadament, reflecteix una proporció de població d'origen estranger similar a la (oficialment) resident al barri durant el curs acadèmic en què va tenir lloc la recerca. Veurem quins jocs i dinàmiques s'escenifiquen en un centre on de bell antuvi sembla que, com afirma l'Associació de Veïns (2001:6), "l'alumnat de l'escola no és tan dur com el d'altres escoles del barri".



## 4.2. 25 anys d'escola pública: història i perfil institucional del CEIP Icària.

El context d'origen del CEIP Icària ve marcat per la lluita contra els vells dèficits que l'herència del franquisme va deixar al nou règim democràtic, i que confluïren en una manca crònica, alarmant als barris perifèrics, d'equipaments de tot tipus, i especialment educatius<sup>90</sup>. És així que durant la Transició democràtica, entre 1977 i 1978, van néixer un bon nombre d'escoles en un fenomen sense precedents a la ciutat. Tal i com es recorda al llibret commemoratiu *1978-2003. Mataró, 25 anys d'escola pública*, “Va ser una mena de boom desencadenat per l'efervescència social del moment: feia tan sols dos anys que havia mort el dictador Franco; als barris un dels dèficits més clamorosos era la falta de places escolars per a tots els nens i nenes; al carrer hi havia ganes de reivindicar, lluitar i participar per construir un país renovat i democràtic” (IME, 2003:4).

Aquest dèficit aclaparador de places escolars s'havia aguditzat amb la perllongada aflluència d'immigrants en edats joves procedents de la resta de l'Estat, però en qualsevol cas es tractava d'una mancança arrossegada des de feia decennis. Per altra banda, les famílies *autòctones* vinculades a la lluita per la recuperació de la democràcia es negaven a portar els seus fills a les escoles nacionals o religioses, i conjuntament amb els mestres del clandestí Col·lectiu d'Escoles per l'Escola Pública Catalana (CEPEPC) van iniciar accions per la transformació del model escolar a la ciutat. El puntal pedagògic de la renovació endegada es basava en la recuperació de l'escola catalana de *pedagogia activa*<sup>91</sup>, retrobant i actualitzant les experiències que tan bon fruit havien donat durant el període republicà.

Com a d'altres municipis a l'època, les associacions de veïns de Mataró i els mestres van convocar els pares i mares dels fills no admesos i van constituir moviments assemblearis.

---

<sup>90</sup> Una moció d'urgència presentada al Ple Municipal el mes d'agost de 1977 resumia l'estat d'inòpia i les reivindicacions en termes d'equipaments escolars. En síntesi, es va dir (citada per Cusachs, 2003:60):

- *De l'any 1936 al 1961 (25 anys) no s'ha edificat cap col·legi públic a Mataró*
- *En 80 anys només s'han edificat 8 escoles*
- *Gràcies al conveni entre l'Ajuntament i el Ministeri d'Educació i Ciència (1976) han començat a funcionar aquest mateix any 3 col·legis d'EGB i 6 més estan en tràmit*
- *Pel proper curs 1977-1978 es preveu que un “notable” número de nens i nenes es quedin sense escolaritzar*
- *Per resoldre la situació, s'ha demanat, en repetides ocasions i amb insistència, la instal·lació de pavellons prefabricats, de caràcter provisional*
- *Que es prengui l'acord (en realitat era un S.O.S. desesperat) de dirigir-se al Ministre de Cultura i Benestar Social per reclamar-li que: “(...) con toda urgencia se disponga la inmediata ejecución de las medidas oportunas para dar solución al problema de la escolaridad en Mataró, a nivel de Enseñanza General Básica, mediante la creación de los puestos escolares necesarios para el curso 1977-1978, bien con carácter provisional, hasta tanto quede resuelto definitivamente el problema en nuestra ciudad, como se prevé para un próximo curso”.*

<sup>91</sup> Recordem aquí que els principis de l'anomenada *Pedagogia (o Escola) Activa* tenen la seva fonamentació en la psicologia constructivista i les aportacions tant dels estudiosos de l'Institut Jean Jacques Rousseau de Ginebra (Piaget, Claparède, Ferrière, Decróly i Montessori en són els més destacats) com de J. Dewey i l'Escola de Chicago. Un programari que fa de l'infant el protagonista mitjançant la seva participació “activa” en els processos d'ensenyament i aprenentatge, posant l'accent no només en els aspectes d'instrucció estricta, sinó especialment en els de socialització en valors (democràtics).

Decidiren pressionar l'administració local per tal d'aconseguir com a mínim unes aules provisionals en espera de la construcció de noves escoles. Després de nombroses gestions, actes de protesta i fins i tot l'ocupació del Saló de Sessions<sup>92</sup>, l'Ajuntament acordà habilitar aules en locals propis o de lloguer disseminats per tota la ciutat. Aquesta va ser la gènesi de diferents escoles que començaren ubicades en locals i barracons, entre elles l'escola Icària. Amb la col·laboració de la campanya veïnal "La ciutat de Mataró reclama els mestres que necessita", es van anar aconseguint els objectius d'estabilització i catalanització de la plantilla, bona part de la qual provenia del moviment cooperatiu veïnal.

L'Escola Pública Icària apareix nominalment el curs 1977-1978, i el primer edifici en ser inaugurat al solar cedit per l'Ajuntament a la zona més elevada del barri va ser el del parvulari, una construcció prefabricada feta amb materials de baixa qualitat, però tot i així àmplia, lluminosa, amb vuit aules i una petita secretaria. Ja al curs 1978-1979 s'inaugurà l'edifici gran (l'escola "blanca") destinat a l'EGB, augmentà el nombre de mestres i es creà oficialment l'escola.

El centre neix vinculat als principis bàsics de la *pedagogia activa* i de seguida configura els trets que el doten d'un cert estatus d' "élite" en el sector públic, mercès al seu tarannà catalanista i progressista: aplicació pionera del programa d'immersió lingüística (1981), provisió de material comunitari a les aules, impuls decidit a les colònies i les excursions, recuperació i difusió dels elements del calendari festiu tradicional, instauració dels Pastorets i la Festa d'escola com a activitats emblemàtiques, tria d'un tema transversal per tots els nivells i per tot l'any, realització de tallers amb la col·laboració de pares i mares que fan de monitors, etc... Tots aquests elements van anar acompanyats d'una millora i ampliació continuada de les infraestructures i serveis: va ser la primera escola pública de la ciutat en disposar de menjador –actualment conserva la cuina pròpia-; i també de les primeres en organitzar activitats extraescolars. Darrerament acull activitats extraescolars de 17:00 a 18:30 de la tarda, i un Casal d'Estiu el mes de juliol.

El curs 1987-1988 l'escola guanyà el Premi Baldiri Reixac "per ser una escola que des del primer moment es va plantejar la normalitat lingüística com un factor d'integració dels seus alumnes" (IME, 2003:22). Per tant, es tracta d'una escola on l'equip de docents, recolzat inicialment per una AMPA molt implicada i organitzada en comissions de treball, s'ha sabut pioner i exemple per altres centres.

---

<sup>92</sup> La majoria d'aquests pares i mares eren militants del PSUC, i durant l'ocupació del Saló de Sessions van distribuir unes banderoles amb un text enviat al ministre de Cultura i Benestar que recollia la demanda urgent de places escolars. El reproduïxo a partir de la cita de Cusachs (íd., pg. 61): "Militantes del PSUC, de otras entidades y familias afectadas, hemos decidido permanecer en el Ayuntamiento hoy al acabar el Pleno Municipal hasta recibir respuesta favorable solución provisional grave déficit escolar, superior a 2.000 plazas de EGB y preescolar. Necesitamos barracones urgentemente. Con entrega copia pedimos al Alcalde se comuniquen con V. hoy. Mataró, 5 de septiembre de 1977 – 7 tarde".

Actualment, l'Icària és un CEIP de dues línies -fins a principis dels 90 va acollir tres línies- que ha mantingut una matrícula constant al llarg del temps: darrerament es mou a l'entorn dels 450 alumnes, és a dir, 25 alumnes per grup. L'equip pedagògic està format per uns 30 mestres, incloent tutors, coordinadors de cicle i especialistes: de gimnàstica, música, anglès i educació especial –en aquest últim cas hi ha dues mestres, una per al Cicle Inicial i Mitjà, i l'altra per al Cicle Superior.

Els espais principals en què es divideix el centre són: un pati, l'edifici gran de primària i l'edifici petit de parvulari. El pati és una superfície d'aproximadament 5.000 m<sup>2</sup> compostat per dues pistes esportives (futbol-sala i bàsquet), un odeon, i una part delimitada per una tanca on juguen els nens d'educació infantil. S'hi inclou una petita parcel·la destinada a l'hort escolar. L'edifici gran, destinat als alumnes de primària, té tres plantes on s'apleguen 16 aules, sense comptar les d'informàtica i laboratori, la biblioteca, la sala d'actes, les dependències de secretaria, sala de mestres i coordinació. A la part del darrera hi ha una porxada, els lavabos i els vestidors. L'edifici petit consta de dues plantes que inclouen 6 aules de parvulari, el menjador i la cuina. L'arribada de la reforma ha suposat aules especialitzades afegides com la ja citada aula d'informàtica, l'aula de música, l'aula d'idiomes, o els tallers de plàstica, de fang i de fusteria.

L'escola compta, doncs, amb una bona infraestructura i uns serveis que l'equip docent considera suficients si bé millorables.

El Projecte Educatiu de Centre (PEC) estipula la definició del CEIP Icària com a escola “pública, gratuïta, catalana, no confessional, plural, oberta, integradora i coeducadora” (pàgs. 12 a 14). Pel que fa als aspectes pedagògics, el centre es concep com una escola “integral, interactiva, personalitzada, arrelada a l'entorn, solidària, educadora en la salut, educadora de valors democràtics i educadora de valors ecològics” (pàgs. 15 a 17). Els principis de gestió estan basats en la transparència i la participació, el treball en equip i la interrelació escolar. El màxim exponent d'aquest treball en equip és el repartiment equitatiu de tasques dins l'equip coordinador, on la designació de les titularitats (director, cap d'estudis, secretari) es considera més una formalitat de cara a l'exterior que no pas unes categories jeràrquiques executives.

En resum, doncs, es tracta d'una escola forjada a través dels següents trets identitaris:

- Nascuda de la lluita política i ideològica contra la dictadura franquista i el dèficit de centres públics de l'època.
- Assoliment d'unes infraestructures de qualitat mercès a reivindicacions successives: obtenció del primer menjador escolar, de gimnàs i aules taller, etc...
- Pionera en l'aplicació dels principis de la *pedagogia activa* i de la immersió lingüística.

- Atribució d'un cert estatus d' "élite" en el sector públic, mercès al seu tarannà catalanista i progressista derivat dels ítems anteriors.

Ara bé, aital autoimatge tan positiva contrasta amb una trajectòria plena de clars i obscurs si ens ho mirem des de la perspectiva de l'entorn i la població escolaritzada: per exemple, tot i que el PEC, com acabem de comprovar, recull formalment la voluntat d'inserció i col·laboració del centre amb el barri, de fet l'escola Icària sembla mantenir-se en un cert aïllament institucional respecte l'entorn veïnal i la vida associativa de Rocafonda. La relació amb l'exterior es circumscriu a la coordinació amb els serveis que atenen la població escolar (Serveis Socials, Centres Oberts, Equip d'Atenció Psicopedagògica, etc.), la col·laboració ocasional amb l'Associació de Veïns a través d'algun representant (per exemple, en els tallers de participació Rocafonda, el barri que volem), les rues festives (carnestoltes, etc.) i les sortides de la colla gegantera de l'escola en ocasions assenyalades...

En aquest sentit, quin "arrelament a l'entorn" i quina funció integradora pot exercir un centre educatiu que actualment viu pràcticament d'esquenes al barri, a la seva vida comunitària i veïnal?

Aquestes i altres contradiccions que s'aniran desgranant mostren com l'evolució del projecte de progrés de l'escola, aplicat des d'una posició de majoria monocultural, ha derivat en una resposta ben poc aquiescent per part de l'alumnat i de les famílies a qui anaven adreçats els principis pedagògics i ideològics emblemàtics a l'escola, especialment aquelles en posició de minoria cultural en base als diversos orígens immigrants: primer de la resta de l'Estat, i després del Marroc i l'Àfrica subsahariana. Tindrem oportunitat d'il·lustrar els contrastos entre autoimatge i realitat a través de la confrontació dels discursos docents i les dinàmiques relacionals observades.

### **4.3. Característiques sociofamiliars de la població escolaritzada**

El CEIP Icària ha escolaritzat des dels seus inicis una població ben diversa en quant a extracció socioeconòmica i orígens culturals. Hi han conviscut tant infants procedents de famílies relativament benestants de tarannà progressista conegudes a la ciutat –bona part d'elles residents fora de Rocafonda-, com els fills/es de les famílies del barri d'origen immigrant, primer de la resta de l'Estat –l'alumnat més nombrós al centre i que ja correspon a la "tercera generació"- i després d'origen africà. L'escola no ha deixat d'atraure població autòctona forània a Rocafonda, actualment resident als nous barris apareguts a la part alta de la ciutat, on s'han traslladat una part dels descendents de la immigració interior que vivien al barri i han protagonitzat una trajectòria de mobilitat social ascendent.

Els primers alumnes d'origen marroquí van arribar ja el primer lustre de la dècada dels 80, i el seu degoteig ha estat constant i sensiblement creixent durant els anys 90. El CEIP, doncs, té una llarga experiència en la rebuda d'alumnat d'origen immigrant extracomunitari, però sempre en percentatges relativament baixos, tot evidenciant el decalatge de matrícules amb la resta de CEIPs del barri, on l'alumnat d'origen immigrant sempre és més nombrós.

Aquesta taula avança la distribució dels alumnes d'origen estranger (amb independència del lloc de naixement) per sexe i orígens el curs 2000-2001. Com es desprèn de les dades, la gran majoria dels infants són d'origen marroquí, i una petita proporció d'origen gambià:

**TAULA 29. MOSTRA (UNIVERS) D'ALUMNES D'ORIGEN ESTRANGER PER ORÍGENS I SEXE AL CEIP ICÀRIA.**

	CEIP Icària		
	Nens	Nenes	Total
<b>Marroc</b>	19	9	<b>28</b>
<b>Gàmbia</b>	3	1	<b>4</b>
<b>Països Amèrica Ilatina</b>	1	0	<b>1</b>
<b>Països Unió Europea</b>	0	0	<b>0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>33</b>

Font: Elaboració pròpia a partir del treball de camp realitzat al centre.

Aquell curs l'alumnat d'origen estranger, 33 infants, suposava aproximadament el 7,4% del total del contingent (446 alumnes), xifra força inferior a les altres dues escoles del barri, una de les quals acostuma a escolaritzar infants d'origen immigrant amb un percentatge superior al 30%.

**TAULA 30. PES DE L'ALUMNAT D'ORIGEN ESTRANGER AL CEIP ICÀRIA SOBRE EL TOTAL DEL MATEIX CURS PER NIVELL. 2000-2001.**

	P-3	P-4	P-5	Total Ed. Infantil	Primer	Segon	Total C. Inicial	Tercer	Quart	Total C. Mitjà	Cinquè	Sisè	Total C. Superior	Total
<b>Alumnat origen estranger</b>	6	4	5	15	4	3	7	1	4	5	4	2	6	33
<b>Alumnat total</b>	51	50	49	150	49	50	99	49	50	99	49	49	98	446
<b>%</b>	<b>11,8</b>	<b>8,0</b>	<b>10,2</b>	<b>10,0</b>	<b>8,2</b>	<b>6,0</b>	<b>7,1</b>	<b>2,0</b>	<b>8,0</b>	<b>5,1</b>	<b>8,2</b>	<b>4,1</b>	<b>6,1</b>	<b>7,4</b>

Font: Elaboració pròpia a partir del treball de camp realitzat al centre.

La major proporció d'alumnat d'origen estranger s'ubicava en algun dels cursos de Parvulari, especialment a P-3, on el percentatge gairebé arribava al 12%. Per la seva banda, els tres Cicles de primària acollien una proporció força semblant, si bé hi destacaven per les seves proporcions els cursos de Cicle Inicial. Per tant, el gruix d'alumnes de famílies immigrants se situava el 2001 en les primeres etapes d'escolarització.

**TAULA 31. ALUMNES D'ORIGEN ESTRANGER AL CEIP ICÀRIA PER PAÍS D'ORIGEN I NIVELL. CURS 2000-2001.**

	Marroc			Gàmbia			Altres Països*			Total		
	Nens	Nenes	Total	Nens	Nenes	Total	Nens	Nenes	Total	Nens	Nenes	Total
<b>P-3</b>	2	2	4	0	1	1	1	0	1	3	3	6
<b>P-4</b>	2	2	4	0	0	0	0	0	0	2	2	4
<b>P-5</b>	2	2	4	1	0	1	0	0	0	3	2	5
<b>Primer</b>	3	0	4	1	0	1	0	0	0	4	0	4
<b>Segon</b>	2	0	2	1	0	1	0	0	0	3	0	3
<b>Tercer</b>	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<b>Quart</b>	3	1	4	0	0	0	0	0	0	3	1	4
<b>Cinquè</b>	3	1	4	0	0	0	0	0	0	3	1	4
<b>Sisè**</b>	1	1	2	0	0	0	0	0	0	1	1	2
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>28</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>33</b>

\*P3: Brasil \*\* A Sisè no va ser possible l'accés, per tant només s'inclouen els dos alumnes observats a l'aula de reforç. El marge d'error pot ser d'1 ó 2 alumnes.

Font: Elaboració pròpia a partir del treball de camp realitzat al centre.

L'origen majoritari de llarg durant el curs del treball de camp corresponia al Marroc, i en un discret lloc se situaven Gàmbia i altres països. Posteriorment al període de recerca *in situ*, la investigadora ha sabut que s'ha generalitzat la incorporació, cada vegada creixent, d'alumnat llatinoamericà, procedent d'Equador, Colòmbia i Argentina, bàsicament.

El curs 2000-2001 els infants d'origen marroquí estaven força repartits per cadascun dels cursos, en canvi els 4 alumnes d'origen gambià es trobaven en la seva totalitat a l'Educació Infantil i als primers cursos de la Primària, el que reflecteix la joventut d'aquestes famílies. Per sexes, sobresortia el contingent de nens per sobre del de nenes, especialment en els infants d'origen marroquí, però també en els d'origen gambià.

Respecte al lloc de naixement dels infants, hi havia constància de 5 alumnes nascuts en origen, al Marroc, la resta eren nascuts a Mataró. Nascuts al Marroc es comptabilitzaven 2 nens a P5, 1 nen a 4rt, i un nen i una nena a 6è. Tots ells es van incorporar al centre el mateix curs del treball de camp o un curs abans.

Pel que fa al tipus de famílies, la gran majoria dels alumnes d'origen immigrant estranger de l'escola vivien en nuclis familiars composts per pare, mare, i un nombre de germans que oscil·lava entre 1 i 4. Com que molts alumnes tenien al barri altres parents de la família extensa, a l'escola hi havia grups d'alumnes d'origen marroquí emparentats entre sí, freqüentment es tractava de cosins. Els casos de famílies considerades pel professorat "desestructurades" que

van arribar directament i individualment a les meves oïdes van ser realment pocs<sup>93</sup>, si bé la presència d'aquesta atribució era reiterada en els discursos del professorat.

Les condicions socials de vida dels infants escolaritzats al centre responien al context socioeconòmic general del barri exposat abans. La major part provenien de famílies assalariades a la indústria (sobre tot tèxtil), la construcció o els serveis. Aquest perfil contrasta amb la inclusió, com ja s'ha avançat al principi, d'un significatiu nombre de nens i nenes de famílies forànies al barri i amb unes condicions socioeconòmiques relativament més elevades. Tal i com descrivia el repertori de famílies una mestra:

La tipologia de pares sempre ha sigut molt variada, hi ha hagut des dels pares amb una classe baixa, fins a pares amb estudis universitaris, una classe mitja-alta. En general són capes de gent treballadora, el pare treballa i encara hi ha bastants mares que estan a casa. Perquè ajuts per anar de colònies se'ls hi ha de fer en quin tant per cent? Pues no sé, posa-li un 10%. Tampoc no és tan greu. En el fons són feines i treballs normalitzats, no són grans metges, advocats, etc., però sí que hi ha administratius, i també professions catalogades com a altes, no? En general són gent que treballa en fàbrica, mecànics..., gent així. (Mestra Cicle Mitjà).

Les famílies d'origen immigrant estranger compartien condicions de vida relativament més precàries i inestables en comparació amb la mitjana de la població autòctona del barri, essent el ventall d'activitats a què podien accedir més reduït. En el cas dels pares, segons la informació facilitada pels mestres, gairebé tots ells treballaven a la construcció, a la indústria tèxtil o bé als camps del Maresme.

Bona part de les mares immigrants realitzaven feines de neteja (a cases particulars, establiments comercials, bars, etc.) o vinculades al tèxtil. També hi havia mares que feien treballs de confecció a casa. Un sector significatiu de mares, però, no treballava fora de casa, algunes perquè "s'ho poden permetre", segons les mestres, en tenir un sou i una feina estable el marit, i d'altres perquè feia relativament poc que havien arribat i/o tenien les criatures molt petites per poder entrar al món laboral. La primera situació era més corrent entre les mares marroquines i la segona entre les mares gambianes. Tanmateix, algunes dones subsaharianes col·laboraven a l'economia familiar mitjançant serveis en el propi domicili com la confecció de trenes, molt populars actualment<sup>94</sup>. Per altra banda, cal destacar la presència a l'escola de mares amb una trajectòria laboral més atípica, com per exemple la d'una mare soltera marroquina que regentava un locutori.

---

<sup>93</sup> Concretament: el d'un infant de P-5 nouvingut del Marroc per reunir-se amb el seu pare, els germans i l'àvia, quedant-s'hi la mare allà fins que se li va permetre el reagrupament (els mestres consideraven que havia estat desatès mentre la mare no hi era); a segon, el cas d'un alumne nascut a Mataró fill de mare "soltera" marroquina que estava al càrrec dels avis i els tiets; i per últim el d'una alumna de 4rt i el seu germà de 2on també d'origen marroquí, els pares dels quals tenien greus problemes de convivència degut a l'addicció a l'alcohol i al joc del pare...

<sup>94</sup> El boca a boca corre i ràpidament les dones més emprenedores veuen un augment de clientela –per exemple, noies joves autòctones que no volen pagar els preus astronòmics demanats a les perruqueries- i de prestigi gràcies a aquesta activitat.

Els comentaris de les mestres a propòsit de les condicions de vida de les famílies d'origen estranger subratllaven la precarietat derivada de la situació d'il·legalitat:

Home, n'hi ha de famílies que estan molt malament. Però el general és que les famílies treballin, un treball submergit, sobre tot la dona. En teoria treballen els dos membres, però normalment és l'home qui... –Aporta el sou principal?– Sí... Però les dones la majoria treballen, eh? O neteja a cases, o cosir a casa o coses d'aquestes. (Mestra Parvulari).

A veure, el cas de les famílies d'origen estranger, bé com ho estan les famílies d'aquí n'hi ha poques. N'hi ha que tenen la seva feina, la seva casa, pis de propietat... En veus que estan bastant igual comparat amb la gent que viu aquí que no és immigrant. Però la majoria no estan bé, n'hi ha que tenen problemes de papers, i es nota, necessiten ajut de serveis socials. (Membre equip coordinador).

El nivell d'instrucció de les famílies d'origen immigrant no va poder ser contrastat amb gaire rigorositat, però les converses formals i informals amb els docents van fer emergir una diversitat de realitats que indiquen que al centre hi conflüen des de pares/mares sense constància d'estudis a famílies on el pare i la mare havien cursat estudis secundaris i es comunicaven amb fluïdesa en francès. Aquesta diversitat es refereix a les famílies d'origen marroquí, perquè en el cas dels pares gambians el centre no en disposava de dades... En qualsevol cas, els estudis primaris eren els més acreditats.

En síntesi, el CEIP Icària aplegava un seguit de perfils ben diversos quant a orígens socioeconòmics i culturals la concurrència dels quals esdevé enriquidora a l'hora d'analitzar les dinàmiques desplegades a l'escola:

- des de famílies descendents de la immigració de la resta de l'Estat que residien al barri i compartien unes condicions de vida més o menys estables en funció de l'ocupació i la situació laboral dels membres de la llar, la majoria treballadors assalariats al sector industrial o terciari;
- a famílies relativament benestants que ja no residien a Rocafonda perquè havien promocionat socialment i s'havien traslladat a les noves zones residencials properes al barri, però conservaven l'escola Icària com a referent d'escola pública de qualitat;
- a, lògicament, les famílies d'origen immigrant del barri, que progressivament han anat augmentant significativament la seva presència al CEIP Icària, malgrat aquesta encara sigui minoritària, tot presentant una diversitat de situacions socioeconòmiques, dependents en part de la situació jurídica. El primer alumnat d'origen immigrant que va assistir-hi va ser el marroquí, també de residència més antiga al territori; posteriorment han estat escolaritzats els alumnes d'origen subsaharià (gambià), i darrerament els d'origen llatinoamericà (que encara no hi eren en el moment de la recerca).



Per tant, estem davant d'un centre amb una població força heterogènia que s'allunya dels contorns característics de les escoles amb *concentració* d'alumnat d'origen immigrant procedent de països pobres.

#### **4.4. El professorat: perfils, imatges i valoracions sobre el centre.**

El professorat del centre presentava uns perfils ben definits: constituïa una plantilla feminitzada -només hi havia uns tres mestres homes-, i d'edat mitjana al voltant dels 45 anys -les més veteranes en la cinquantena. Aquest sector majoritari, el de més antiguitat a l'escola, hi era des de principis dels anys 80. Posteriorment s'hi va anar afegint un altre grup de docents al voltant dels 35-40 anys. Les professores més joves (menors de 35) estaven en situació interina. Per tant, el personal estable portava un mínim d'uns 10 anys al centre, la qual cosa suposava poca mobilitat de la plantilla. El català era la llengua materna de la pràctica totalitat dels mestres.

El claustre formava un equip ben cohesionat i aparentment sense fissures. L'homogeneïtat de criteris quant als aspectes organitzatius i de currículum denota una consolidació molt sòlida del treball en equip: els mestres treballaven de manera coordinada i compartint responsabilitats. En aquest tarannà hi tenia molt a veure la llarga trajectòria en comú d'un sector substancial de la plantilla, i una procedència sociocultural similar: docents nascuts a la ciutat o voltants, procedents dels mateixos estrats socials, i vinculats als moviments socials i polítics progressistes, així com al cooperativisme que tant d'impuls ha tingut sempre a la ciutat. La majoria militaven a partits d'esquerra com el PSUC, i apostaren decididament per impulsar l'escola pública de qualitat, començant per portar-hi els seus propis fills i filles.

El centre va democratitzar al màxim a nivell formal l'estructura de càrrecs i responsabilitats, per tal que tothom se sentís implicat i integrat. Això no evitava, però, la percepció de la consolidació en el temps d'una subtil jerarquia exercida per la majoria veterana, que es reflectia en aspectes com la total absència de veus discrepants, i la continuïtat inqüestionada d'unes dinàmiques i maneres de fer llargament establertes i legitimades per la trajectòria exemplar de l'escola. Per exemple, el primer contacte al centre com a investigadora el vaig tenir amb un mestre de l'equip directiu relativament jove que de seguida em va derivar a una companya de les veteranes per tal que donés el seu vist-i-plau a la meva entrada a l'escola... En el transcurs del treball de camp no es va registrar mai cap situació de tensió o de conflicte entre el professorat, sinó tot el contrari. Les adhesions eren ben clares i aparentment el consens i la coordinació les notes dominants al centre pel que fa al treball del professorat.

A més, el centre (com molts altres) ha instaurat una munió de mecanismes informals cohesionadors a través de dinars, celebracions, trobades, etc., que sempre van rubricats amb el segell de la casa: un sector dels més veterans acostuma a encarregar-se d'alguna iniciativa

destacada (organització de jocs on tothom ha de participar, lectura de poemes i rodolins al·lusius de manera afectuosa als companys, etc...) que no oblida mai l'acollida i els gestos de germanor amb els mestres nouvinguts.

Però quina visió exterioritzaven els propis mestres sobre l'escola tenint en compte la llarga experiència de la majoria?

Les impressions de les mestres entrevistades, pertanyents al sector de més antiguitat al centre, conflüen quant a una valoració agredolça del camí transcorregut, una sensació que l'escola, malgrat mantenir els principis progressistes dels inicis, havia perdut l'empenta i la participació de la qual gaudia llavors, quan era buscada per les famílies que feien una opció d'escola pública "catalana i progressista":

Tal i com deia una mestra veterana, els principis que havien guiat el projecte d'escola pública continuaven ben vigents:

Els principis que nosaltres teníem en aquell moment i els que tenim ara jo crec que a l'escola els hem mantingut, hem mantingut els criteris de la comunicació amb els nanos, amb les famílies, l'ajudar a la gent intentant fer mil i una filigranes d'organització interna per poder atendre els nens nouvinguts, i els nens amb necessitats de reforç que no són nouvinguts. Això no vol dir que no hi hagin hagut "renúncies", entre cometes, de coses que en aquests moments creiem que ja no ens toca assumir-les des de l'escola. (...). Ens hem hagut d'anar adaptant als temps, però no obstant i això mantenim el que podem. (Mestra Cicle Mitjà).

Però les característiques distintives del centre que el situaven com a model de referència havien deixat de ser exclusives, per fondre's en la resta d'escoles públiques que escolaritzen l'alumnat del barri:

A nivell personal intueixo que en aquests moments *ja no som aquella escola que tenia una línia d'escola catalana, de tot un seguit de principis que en aquell moment les altres escoles públiques potser no ho representaven tant, perquè eren molt més d'una tradició de mestres funcionaris. Ara és molt més gent del barri que es va repartint en les tres escoles perquè s'han anat ajuntant els criteris, no?, potser s'han jubilat molts dels professors de l'antiga escola, i han donat pas a gent més formada en una democràcia.* (Mestra de Cicle Mitjà).

El fet que el centre s'hagués convertit en una "escola de barri" que ja no atreïa principalment aquest tipus d'alumnat d'*élite* anava lligat, segons aquestes mestres, als canvis en l'origen sociocultural de les famílies, que feia inevitable la comparació entre la *vella* i la *nova* immigració. Com a botons de mostra es recullen les següents cites:

Al començament *hi havia moltíssima gent catalana, que venia a l'escola pública per convenciment, per principi, eh?, i llavors hi havia l'altra gent que venia a l'escola pública per necessitat, perquè eren immigrants que venien de fora i estaven en el barri. Aleshores, ara és més de barri... I abans venia molta gent que buscava una escola pública, i van lluitar-hi, i estaven amb les tancades a l'Ajuntament... Hi havia un sector important que va influir en l'articulació de l'escola, l'AMPA estava molt ficada, cosa que ara, per exemple, les AMPAs estan en crisi, vull dir a tot arreu, eh?. I en canvi en aquell moment es lluitava molt per tot, per aconseguir-ho tot, perquè no hi havia res!* (Mestra Parvulari i membre Equip Coordinador).

L'escola va començar amb una AMPA i uns pares amb moltes ganes que funcionés, alguns amb un nivell cultural bastant baixet, junt amb gent que tenia moltes ganes de portar els fills a l'escola pública Però hi havia bastant de desfasament de les famílies immigrades. Teníem un gran planter

de nanos fills d'immigrats del sud. Havíem començat fins i tot fent bilingüisme. Després es va fer la immersió lingüística, de les primeres. Hi va haver una gran moguda per a què comencéssim a parlar en català des dels més petits. I després tota una època de molta barreja i de molta integració, ja no hi havia nens fills d'immigrants i de no immigrants, sinó que a les classes es parlava en català. La diferència no era tanta, tanta com la que hi torna a haver ara altra vegada amb la immigració de fora". (Mestra de Cicle Inicial).

Veiem, doncs, com en els discursos de bona part dels docents, els més veterans, s'enyoraven dels inicis de l'escola, tot lamentant el desgast produït per la minva d'aquell alumnat privilegiat, l'autòcton compromès amb el catalanisme i l'escola pública, i les dificultats creixents d'assimilació de l'alumnat d'origen immigrant, en aquest cas un alumnat més distant culturalment, a través de la immersió en la llengua catalana (s'ha acabat aquella etapa on "ja no hi havia fills d'immigrants i de no immigrants, sinó que a les classes es parlava català"): constantment la variable que prima com a suposat factor d'integració és una identitat catalana d'arrel tradicionalista i monocultural basada en l'ús de la llengua...

Un altre dels canvis detectat per aquestes mestres en la trajectòria de l'escola, i comú al professorat dels països occidentals actualment, consistia en el deteriorament de l'autoritat i del respecte envers el paper del docent. Abans "el mestre era el mestre". I ara:

Hem anat una mica a menys. A menys amb unes famílies que ara són del mateix nivell intel·lectual (que abans) però no social. És a dir, socialment hi han algunes famílies que "han venido a más" i que problemes que hem tingut, i que tenim, vénen una mica d'aquesta "manca", *entre cometes, d'educació de les famílies*. (Membre Equip Coordinador).

La darrera cita és una al·lusió a aquelles famílies de trajectòria social ascendent que deleguen cada vegada més responsabilitats al centre educatiu sense contrapartides a nivell de participació a l'AMPA o de compromís amb l'escola pública. Àdhuc sense un compromís en l'educació dels propis fills:

Quan sents "És que jo no sé què fer amb el meu fill" i el seu fill té 6 anys, dius: "Mare de Déu senyor!". O "és que no vol dormir sol, i vaig a dormir amb ell", no senyor! És a dir, hi ha una relaxació en voler-se implicar en la criança dels fills. La tele supleix els pares. L'ordinador supleix els pares. Els Gameboy supleixen els pares. I els nens es passen la vida connectats amb cangurs mecànics, així de clar. El nen fa una pataleta i de seguida li donen tot, no valoren res. Però els pares també necessiten un recurs perquè mantenir una autoritat costa molt. S'està perdent el principi aquest, i que no vol dir autoritarisme, eh?. Però sí, a part de ser mestre, els hi has de donar eines perquè puguin ajudar els fills, no? I aleshores això també et fa pensar i qüestionar què està passant... (Mestra Cicle Mitjà).

El darrer testimoni evidencia com el professorat, alhora que lamentava aquesta creixent delegació de tasques educatives per part de moltes famílies, les acabava desposseint de criteri socialitzador, tot erigint-se, vulgues no vulgues, com a figura que, més enllà de la tasca de mestre, ha de "donar eines" perquè els pares "puguin ajudar els fills".

A mode de síntesi, podríem destacar les següents característiques de configuren els perfils i el tarannà de la plantilla docent:

- Es tracta d'un claustre feminitzat veterà en la seva major part, cohesionat internament, i habituat a treballar de manera coordinada amb responsabilitats compartides: no hi ha discrepàncies ni conflictes visibles.
- Els eixos pedagògics i els principis emblemàtics al centre han continuat sense fissures en el temps, mercès a l'estabilitat de la plantilla, i a la influència del sector del professorat més veterà, de més prestigi, sobre els docents nouvinguts.
- Aquests eixos pedagògics i principis ideològics s'arrelen en un catalanisme monocultural pretesament progressista i integrador a través de la immersió en la llengua.
- L'extensió del model d'escola pública democràtica, conjuntament amb el canvi en la composició de la població escolaritzada, caracteritzat per la disminució de l'alumnat autòcton de famílies *catalanistes* i *progressistes*, i la creixent escolarització de població resident a Rocafonda (sense explicitar que la majoria és d'origen immigrant estranger, i/o amb condicions socials desfavorides), i de famílies amb una relació mercantilitzada amb el centre i poc compromesa amb el seu funcionament, han conduït a un declivi de l'autoimatge vehiculada pels docents: el pas d'una escola pionera de la democràcia, "de línia catalana" i "progressista", a una "escola de barri" en un sentit implícitament pejoratiu...

## 4.5 Clima de centre

### 4.5.1 Aspectes materials

Exteriorment d'entrada salta a la vista que l'edifici de primària és més ampli i està més ben conservat que no pas el parvulari, més antic i realitzat amb materials pre-fabricats. El parvulari queda al fons de l'escola, i s'ha de recórrer un bon tros del pati per accedir-hi. L'edifici de Primària, "l'escola blanca", acull la majoria de dependències públiques incloent el vestíbul principal, punt de trobada entre els docents i les famílies, i des d'on es controla l'accés al centre. L'ambient a la planta baixa és tranquil i ordenat (no sempre, és clar), accentuat per la lluminositat i l'amplitud dels espais.

El pati havia estat comú a tots dos edificis, però actualment els espais de joc de parvulari i de primària estan físicament separats per una tanca de fusta. Els alumnes de P-5 fan un període d'adaptació per acostumar-s'hi a estar al pati dels grans. Els elements destacats al pati de Parvulari són la piscina de sorra i la font. Al pati de primària hi ocupen un lloc privilegiat les àmplies pistes esportives (futbol, bàsquet), utilitzades molt més pels nois que no pas per les noies, que prefereixen jugar i relacionar-se a la porxada i a altres zones perifèriques com l'odeon, destinat a les ocasions solemnes i celebracions.

L'atenció i la cura dels aspectes decoratius com a eina pedagògica no només a dins les aules, sinó a la resta d'espais comuns (passadissos, vestíbul, etc.) ha estat una constant al centre: no hi han faltat mai les exposicions de treballs dels alumnes i les fotografies preses en ocasions especials com festes, sortides, colònies...

La decoració del vestíbul acostuma a mostrar el compromís social del CEIP amb diferents temes, com la pau i el desarmament: durant molt de temps hi va haver disponible per consultar un llibre de fotografies de nens que havien viscut la guerra dels Balcans juntament amb els seus testimonis i vivències. En el període de realització del treball de camp el vestíbul lluïa els següents guarniments:

Es tractava d'una sèrie de dibuixos grans, pintats amb pintures, i enganxats en unes grans làmines de cartolina, que mostraven diferents personatges de la vida quotidiana de l'escola i de fora amb un "bocadillo" que els feia enunciar la seva tasca a la societat : hi havia la dona de fer feines, que deia: "Jo m'encarrego que vosaltres trobeu neta l'escola cada dia" ; hi havia el conserge, amb la llegenda: "Jo poso la calefacció a l'escola"; un carter: "Jo us porto les cartes" ; un pare i una mare: "Nosaltres us donem els llibres i el material per a que pugueu estudiar", etc... Al final tres nens : un de pell fosca xutant una pilota de futbol, una nena mirant de front al públic, i un altre nen ros mirant la nena, que deia : "Tu també pots fer coses pels altres".

Les aules més complexament equipades i profusament decorades eren les de parvulari, on els alumnes seien en dos grans agrupaments de taules i no hi faltava el lavabo-cuina i els racons de jocs, amb un espai destacat per la caseta i els seus complements. Els detalls personalitzadors com les fotografies i els noms de cada nen acompanyaven bona part del mobiliari, especialment els penjadors. L'espai de l'aula lluïa farcit amb els treballs dels nens, amb murals i cartells que aplegaven petits fragments de cançons tradicionals catalanes (com per exemple, aquella del "Cargol treu banya, puja a la muntanya") i de contes il·lustrats per les pròpies mestres.

Un cop deixàvem enrera el Cicle Inicial i ascendíem al segon i tercer pis, la decoració, complementada amb elements com el terrari o l'aquari, etc., es feia més austera i més instrumental (normes ortogràfiques, cartells descriptius de la geografia i la natura de Catalunya, cartells sobre unitats de mesura, de pes, etc.), el que constituïa un punt de discontinuïtat ben visible, accentuat amb altres detalls disciplinaris com l'exoneració de portar bata, o la progressiva individualització de la disposició dels alumnes a l'aula –a Cicle Mitjà seien en grups de quatre taules, i a Cicle Superior per parelles-.

Les dues aules de reforç (una al primer pis, destinada a Cicle inicial i mitjà, i l'altra al segon pis, destinada a Cicle superior) per on passaven bona part dels alumnes d'origen immigrant eren més aviat petites en comparació amb les aules ordinàries, però ben provistes de

material i de decoració, i a més fàcilment accessibles en estar ubicades a prop de l'escala principal. Per tant, s'intuïa que lluny d'ocupar un lloc marginal, aquestes aules formaven part normalitzada i visible del centre. No es pot afirmar el mateix de l'aula de Compensatòria, de dimensions molt reduïdes i amb poc mobiliari.

La retolació era clara i ben marcada: cada aula i cada estança (Secretaria, Sala de mestres, Sala Gran, Aula de Reforç, etc.) venia indicada per una placa de ceràmica esmaltada amb lletra lligada, tot i que les aules dels grups-classe s'identificaven amb un nom escollit pels alumnes (*papallones, pops, estrelles*, etc.) i representat amb cartells enganxats a la porta. Al vestíbul es concentraven un seguit de plafons amb profusió d'informació destinada especialment a les famílies: relativa al centre (horaris d'atenció al públic per part de l'equip coordinador, informació sobre el menjador, sobre extraescolars, etc.), i relativa als serveis i recursos culturals que s'oferien al barri i a la resta de la ciutat.

L'idioma emprat als rètols i cartells era sempre el català, no es feia ús del castellà ni d'altres llengües. En àrab només recordo haver vist un tríptic de presentació dels serveis de la ciutat editat per l'Ajuntament, i potser també un anunci dels cursos d'àrab als quals assisteixen alguns alumnes fora de l'horari escolar i que se solen impartir cada any a un CEIP diferent. Per tant, el català a efectes pràctics semblava l'única llengua de comunicació escrita amb l'exterior que l'escola emprava.

De fet, durant el treball de camp va ser significativa la minsa presència d'elements materials decoratius, a banda de les fotos dels alumnes i alguns dibuixos, que reconeguessin la creixent realitat multicultural del centre, ni tan sols en l'aspecte folklòric. Com a mostra extrema d'aquesta percepció s'ofereix la descripció de l'Aula de Música, ben reveladora:

Hi destacaven un seguit de pòsters amb les diferents famílies dels instruments de música clàssica, acompanyats de cartells dedicats a la música tradicional catalana, inclosos senyors amb barretina, i de pòsters amb els concerts de música clàssica a Mataró. No es va identificar ni un sol referent visual mínimament relacionat amb la música d'altres zones geogràfiques fora de Catalunya, ni tan sols referents a la música d'altres llocs de l'Estat...

A través d'aquests detalls s'observa com, certament, malgrat la vocació i els elements evidentment progressistes del centre, l'escola Icària, lluny de les aspiracions formulades al PEC, no semblava en el moment del treball de recerca gaire arrelada a l'entorn ni receptiva a altres bagatges culturals al marge dels que es consideraven configuradors d'una identitat catalana recreada pels propis docents, ben segur que inopinadament, des d'un ideari monocultural. Aquestes constatacions, com es comprovarà, es veuen recolzades per la informació relativa al següent apartat, dedicat als aspectes de participació i clima relacional al CEIP.

#### **4.5.2 Participació i clima relacional: discursos i pràctiques**

Al PEC del CEIP Icària es recollia com a objectiu bàsic la participació de les famílies en l'educació integral dels seus fills/es, i l'establiment d'una "intensa xarxa de relacions entre l'escola i la família, distribuïda en diferents àmbits d'actuació a part de la relació més pròpiament pedagògica i particular entre cada família i el tutor o tutora respectius" (PEC, pàg. 34).

A la pràctica, i en conjunt, les interaccions al si del centre estaven en certa mesura condicionades per unes pràctiques burocràtiques i institucionalitzades que minvaven les oportunitats de relació "espontània" i fluïda entre el personal docent i les famílies... Unes pràctiques que semblaven de fet formar part del que el centre, amb una indubtable bona fe, considerava que havia de ser una adequada organització escolar.

La relació amb les famílies es materialitzava bàsicament en les trobades previstes per l'equip docent: la presentació del curs a tota la classe, les entrevistes anuals amb el tutor/a (en alguns cursos en són més d'una) i les informacions i convocatòries via paper per qüestions concretes (colònies, sortides, festes...).

Els horaris d'atenció als pares i mares es consignaven mitjançant cartells plastificats i les entrevistes s'havien de concertar prèviament, tot i que algunes mares o àvies de vegades interceptaven els mestres en ple vestíbul per fer-los alguna demanda o comentari en concret. En moltes ocasions era el conserge o la secretaria qui atenia primer la demanda i en feia el traspàs a algun dels docents o a secretaria.

Els contactes espontanis de les famílies amb el professorat, per tant, realment eren minoritaris, i es concentraven al Parvulari i alguns cursos de Primària. De fet, els familiars que esperaven les criatures al vestíbul eren relativament pocs, la majoria es quedaven bé a la zona del pati de l'entrada, o bé a la porta exterior de l'escola; un allunyament físic que fins a cert punt esdevenia el reflex d'un allunyament simbòlic.

Cada matí l'entrada dels alumnes al centre s'acompanyava musicalment, amb un repertori musical summament variat, des de peces de música clàssica a Cher, tot fent caliu però també avisant que s'acabava el temps per accedir al centre... L'accés a les aules i les baixades i pujades del pati s'efectuava sempre en filera ordenada i supervisada pels docents. De fet hi havia uns protocols comuns de rebuda i comiat dels alumnes a l'inici i al final de la jornada, com es veurà més endavant.

Les fileres constituïen un element organitzatiu donat per descomptat des del centre, fins el punt que en un dels grups de segon la desobediència dels alumnes en aquest aspecte havia donat lloc a un malestar docent important, agreujat per la manca de suport dels pares.

En conjunt, les dinàmiques relacionals desplegadas al vestíbul, pati, passadissos, i altres espais d'interacció informal mostraven que, malgrat el discurs institucional a favor de la creació i el potenciament d'una xarxa de relacions escola-família, el centre no acabava de constituir un espai que les famílies, ni *autòctones* ni immigrants, s'haguessin fet veritablement seu a nivell d'autonomia i de flexibilitat per circular-hi.

La participació dels pares/mares, i fins i tot l'assistència a les festes i celebracions, es podria qualificar de relativament baixa. Especialment a l'AMPA, on “sempre hi ha els mateixos”, és a dir, actualment els fills de les famílies que van formar la primera AMPA... En el cas de les famílies immigrants estrangeres aquestes absències eren encara més evidents, tot i que aparentment no semblaven preocupar tant als mestres com les autòctones. El professorat considerava suficient la seva assistència a les entrevistes i reunions d'aula, apreciació que encaixava amb una imatge exempta de conflicte de la relació amb les famílies immigrants estrangeres que serà desenvolupada més endavant.

En canvi, al professorat li preocupava de manera explícita unes altres dinàmiques relacionals:

Per una banda, com s'ha introduït al capítol destinat als perfils i les imatges envers el centre del professorat, existien conflictes latents davant les exigències d'algunes famílies forànies al barri (la majoria hi havien viscut) amb una trajectòria socioeconòmica ascendent (que “han venido a más” segons les mestres) sovint sense les credencials del sistema educatiu (p. ex., pares que començaren a treballar de molt joves i sense qualificació en una fàbrica tèxtil, i havien anat escalant posicions fins a muntar un negoci propi, etc.). S'havien decidit a portar les criatures al CEIP perquè gaudia d'un cert prestigi a la ciutat com a escola pública de qualitat, però enfocaven les relacions amb l'escola de manera clientelar, mercantilitzada, delegant cada vegada més responsabilitats al centre educatiu sense contrapartides a nivell de participació a l'AMPA o de compromís amb l'escola pública. Una mestra expressava el seu malestar per aquesta falta de contrapartides per part d'aquestes famílies en aquests termes:

Ara, evidentment, passen molt d'aquestes coses (de l'AMPA), perquè és que ja ni s'ho plantegen: “Usted tiene que hacerlo”, “se le supone”. Hi ha masses coses que se'ns delega. Mostra és que moltes vegades tu els crides a entrevistes i no et vénen. I és el seu fill, i és el seu problema. Clar, deixen el nen a l'escola i pensen que tot ja va perfecte, que no cal posar-hi el coll. I estem en una escola pública, i tots sabem què vol dir en aquests moments anar a escola pública respecte a la privada. (Membre Equip Coordinador).

L'altre sector que xocava amb els principis i les normes de l'escola venia integrat per les famílies autòctones “desestructurades”, moltes amb condicions de vida precàries (atur, feines inestables a l'economia submergida, etc.), que mantenien unes actituds de franca oposició a l'escola, palpables sobre tot en la comunicació i en la manca de col·laboració a tots nivells. Aquestes famílies eren reconegudes una i una altra vegada com “les més problemàtiques” al centre. Una atribució que poques vegades s'aplicava ni es reconeixia en el cas de les famílies d'origen immigrant estranger.



En aquest sentit, eren freqüents les referències desaprovadores a un grup de nenes del Cicle Superior pertanyents a famílies identificades amb aquest perfil “desestructurat”. Per exemple, poc després d’una sessió a l’aula de reforç, on hi assistien tres d’aquestes noies, quan tothom era fora, la mestra va explicar que feia poc havia fet una trucada a la mare de la X perquè portava tota l’agenda escolar guixada. Segons la mestra, la mare va contestar: “si la agenda es de mi hija, puede hacer con ella lo que le de la gana” i va armar un ciri, escridassant els mestres i acusant-los de no fer res més que “pedir dinero para todo”.

A continuació, es va referir a una de les companyes, la R, amb aquests termes de plany per la situació d’abandonament i manca de preocupació per l’educació de la seva filla que segons ella (i altres mestres) evidenciava la família de la R:

Des de P-3 estem avisant la mare que s’ha d’ocupar del seu aprenentatge, i no fa res... Avui m’ha portat el llibre de català que li havia demanat fa un any i mig. I després ve i li dona la culpa a l’escola que la nena “no sepa nada”. La R ha de portar ulleres, però els pares només les han comprat mitjançant la intervenció de serveis socials. Aquesta família no té cap dinàmica estable de funcionament : els horaris, els àpats..., tot està descontrolat. I a la nena se la deixa fer el que vol : si no vol menjar, que no mengi, que vol un frankfurt, això és el que dina... Només fa que parlar de nois i de bebès. Quan hem informat la mare que la nena no rendeix, la resposta ha estat: “Es que mi hija ha estado con depresión estos días, fíjate que ni se ha querido pintar ni nada”. Es gasten 45.000 ptes en un vestit de comunió per la seva germana, però no han comprat les ulleres de la R fins ara.

La manca d’entesa amb aquest(e)s alumnes i les seves famílies arribava fins al punt que algunes mestres es confessaven incapaces d’establir-hi una comunicació efectiva:

Amb els pares d’aquestes nenes no es pot parlar perquè estan en una altra galàxia. Els seus valors no tenen absolutament res a veure amb els de l’escola.

En canvi, el discurs que el professorat verbalitzava sobre les relacions amb les famílies d’origen immigrant estranger traslluïa tot un altre tarannà. Serveix de síntesi aquesta apreciació, introductòria del capítol destinat a analitzar pròpiament els discursos relatius a les famílies i els alumnes d’origen immigrant:

Jo m’entenc molt millor i trobo que estem en la mateixa onda amb moltes famílies marroquines que no amb famílies d’aquí com aquestes.

I tot posant com a exemple el Z (*alumne marroquí*), de cinquè :

Trobo que la seva família està més a prop del que l’escola demana, malgrat ser marroquins, que no les famílies de la X i la R (*les companyes de cinquè esmentades abans*); hi ha una mare al darrera que s’esforça per a què el seu fill tiri endavant, hi ha un interès per que se’n surti i aprofiti el seu pas per l’escola del qual en manquen les altres famílies d’aquí.

Ara bé, malgrat aquests discursos, les pràctiques relacionals del professorat amb les famílies d’origen immigrant palesaven un nivell d’incomunicació i de distanciament similar a les reconegudes en el cas de moltes famílies autòctones, si bé l’absència de conflictes es feia molt més manifesta, donat que les famílies novingudes rarament evidenciaven cap mena de qüestionament o oposició activa a les maneres de fer dels docents.

#### **4.6. Els serveis i recursos adreçats a l'alumnat d'origen immigrant estranger.**

En relació a la provisió de recursos especialment destinats a l'atenció dels alumnes d'origen immigrant estranger, en el moment del treball de camp es partia d'una situació relativament ben "controlada" a nivell intern, no hi havia sensació de desbordament.

Al marge del que és pròpiament l'atenció acadèmica, val a dir que aspectes com la provisió al menjador d'àpats sense porc pels nens de famílies de religió musulmana estaven completament integrats al funcionament del centre des de feia ja anys (cal recordar que Icària va ser una de les primeres escoles en disposar de menjador pels alumnes...).

Davant l'arribada progressiva d'alumnat estranger nouvingut, bàsicament marroquins, el centre s'havia organitzat de manera que tots els mestres compartien la responsabilitat d'atendre aquests alumnes:

Els mestres no tenen estones lliures i amb el que els correspondria d'estones lliures s'agafen aquests nens que són d'incorporació tardana, per fer llenguatge oral o..., per situar-lo. (Mestra Parvulari).

Ara bé, algunes mestres consideraven que amb aquest sistema l'atenció a l'alumnat nouvingut quedava dispersada, i al final aquests nens acabaven desubicats, sense un referent personalitzat a qui adreçar-se. El problema és que es tractava de l'única forma assumible amb els recursos humans del centre:

Jo tinc en X (*alumne gambià nouvingut*) tres quarts d'hora que em queden penjats un cop a la setmana. Clar, aquest nen té a la Y (mestra d'educació especial), em té a mi, té la seva mestra de l'aula, té..., i aquesta dispersió... Intentem ajudar-lo cadascú en un àmbit: jo en l'àmbit oral, l'altra en l'àmbit manipulatiu, l'altra en l'àmbit de reforç de matemàtica... Però aquest nano té cinquanta mil atencions..., i aniria molt bé que pogués tenir una atenció personalitzada. Doncs no. (Mestra Cicle Mitjà).

La responsabilitat primera d'atendre aquest alumnat en realitat corresponia a les mestres d'educació especial, que els hi impartien un reforç compartit amb l'alumnat autòcton amb dificultats d'aprenentatge. Es donava per descomptat que totes les criatures d'origen immigrant estranger que arribaven sense saber parlar català ni castellà entraven dins la categoria de "Necessitats Educatives Especials" i necessitaven d'un reforç:

Tots els nens que tenen necessitats educatives especials en quant a llengua, els nens que són magrebins o subsaharians, passen per Educació Especial. N'hi ha que no, però la majoria sí. (Membre equip coordinador).

Al Parvulari es va crear un reforç especial pels anomenats "Ni-nis": alumnes que entren a l'Educació Infantil "sense saber ni català ni castellà". Només aquest nom ja mereix, per la perspectiva de dèficit que denota (no es reconeix el bagatge lingüístic propi que aquests infants aporten, sinó que el que no saben) tot un tractament a part que serà abordat al capítol d'estils d'ensenyament/aprenentatge.

Durant el curs del treball de camp aquest recurs intern s'estava començant a veure desbordat per l'afluència creixent d'alumnat que acollia. El curs 2000-2001, del total de 10 alumnes d'origen estranger matriculats al Parvulari, només 2 nenes estaven exemptes d'aquest reforç.

Pel que fa a l'atenció a les famílies immigrants, a l'inici de curs i segons el nombre de famílies nouvingudes, s'organitzava una reunió d'acollida només per a les famílies de parla no castellana, on la mediació cultural desenvolupava un paper central:

Aquest any no ho hem fet perquè han arribat més amb comptagotes i llavors ho hem fet a través de mediador, família a família, no?... Però alguns anys que al setembre mateix ja n'hem tingut moltes, aquest sistema del mediador... -L'heu fet servir com un recurs col·lectiu?- Exacte. Els hem reunit a la Biblioteca, i hem dit "Vinga, us explicarem què fem a l'escola, què són les extraescolars"... Coses tan senzilles com "quan us donen un paper què heu de fer? Si l'enteneu, molt bé, si teniu algú que us el tradueixi, perfecte, però si no l'enteneu aquí a l'escola us el traduirem...", "Si teniu problemes de diners, hi ha una persona amb qui heu de parlar..." Intentar dóna'ls-hi tot molt pautat, perquè si no, es perden. (Membre Equip Coordinador).

La mediació cultural esdevenia un dels principals recursos externs als quals recorria el centre. La valoració que es feia d'aquest servei, però, no deixava de ser ambivalent. Per una banda s'acceptava com un recurs que funcionava i s'entenia com a positiu en la relació amb les famílies:

Jo penso que ells es poden sentir més segurs a l'hora de fer una pregunta, que no els hi quedi alguna cosa que volguessin dir-li al mestre i que no saben com dir-ho. Ho diuen a un altre que els entén molt bé. I clar, jo crec que va bé. Almenys en un principi. Després suposo que de mica en mica s'hauran de deixar anar i tal. (Membre Equip Coordinador).

Però no ens ha fallat mai, quan hem tingut una entrevista i ens hem posat d'acord no ens ha fallat mai. I clar, és molt diferent poder parlar de tu a tu a parlar amb un tercer, però penso que (*la mediació*) té dues coses positives: una, que t'hi puguis entendre, *que puguis transmetre el que l'escola sent, o vol o espera*; i l'altra és que el mediador tingui prou gràcia perquè els hi transmeti no com tu ho diries, sinó com ells volen sentir-ho. (Mestra Cicle Superior).

Però a la vegada es manifestava una certa recança a dependre'n, perquè, de fet, la mediació per ells no assegurava que la informació que el centre volia transmetre arribés a la família, ni tampoc el control sobre les seves conseqüències...

El que passa és que no saps mai fins a quin punt la mare t'ha entès o no t'ha entès, no? Perquè tu li expliques al mediador, i ell li explica a la mare, i veus que va fent que sí. Però que li sàpiga transmetre... Les coses bàsiques sí: que ha de dur la bata, que la gimnàstica..., però coses com qüestió d'hàbits, com l'han de tractar... Fins i tot el mediador et diu: "És que aquí potser no podem entrar-hi, i menys amb la mare". Li diu: "Mira, no es porta gaire bé, és molt mogut". I llavors, de seguida el retorn és: "Diu que ja li dirà al pare i el pegarà", no? Doncs no, i penses: "Ara potser el peguen", no? (*riem les dues*). Vull dir, que de vegades t'aniria millor parlar amb el pare, i entendre-t'hi bé, i dir-li: "Miri, va una mica malament però no exagerem, només diga-li, només explica-li". I aquest parlar és el que et trobes una mica a faltar, no? (Mestra Cicle Inicial).

De vegades també es manifestava una certa inseguretat perquè no s'acabaven d'entendre els codis de comunicació entre el mediador i la família que havia estat citada...

Me'n recordo una entrevista amb un pare, amb l'assistenta social, que el que volíem era que el nano anés al Centre Obert, era un nano bastant conflictiu. I jo no entenia que tota l'estona se la van passar rient. És a dir, jo molt sèria, i el mestre també, dient "Miri, que aquest nen això, que pot

passar que..., que les companyies...”, i el mediador li explicava rient, i el pare s’ho agafava rient. I en canvi, de tant en tant el pare feia una mirada al nano com volent dir: “Estan parlant de tu i...”.

I per altra banda, es tracta d’un servei que, segons alguna de les mestres entrevistades, demanava tota una feineda de gestió prèvia (contactar, trobar forats a les respectives agendes de la medidora i els mestres que sol·liciten el servei, citar la família) que després potser no es veia compensada perquè la família finalment no es presentava a la data o l’hora finalment fixades...

En qualsevol cas, però, el balanç global confluïa en una valoració majoritàriament positiva per part de la majoria de mestres amb qui es va conversar sobre el servei de mediació.

No succeïa el mateix amb el Servei de Compensatòria, que malgrat atendre un nombre d’alumnat nouvingut molt baix, només 3 (1 nen a Cicle Mitjà, i un nen i una nena a Cicle Superior), era durament criticat per la seva manca d’efectivitat i la seva dispersió, en part per una situació de col·lapse: el nombre d’alumnes havia anat augmentant i en canvi el personal d’atenció a compensatòria no s’havia ampliat. A més, Compensatòria no realitzava cap de les tasques que el centre considerava responsabilitat seva, i que consistien bàsicament en fer la benvinguda a les famílies i traspasar-ne informació al centre, a banda d’atendre els alumnes d’incorporació tardana de manera especialitzada:

Igual t’arriba una família que acaba d’aterrar, sols..., que a més, potser no és ni aquesta l’escola on han d’anar, i dius: “Però com gouseu enviar les famílies d’aquesta manera? Quina és la vostra feina?” . Aquests sí que estan desbordats! I no hem vist mai la manera amb què treballen! És a dir, per la gent que estem aquí, que som els que els tractem, la feina de Compensatòria realment és una caca integral. Coses que has de gestionar amb les famílies, que t’haurien d’arribar d’ells, les has de descobrir tu! I no hi ha manera. Falta encara una feina a fer... (Membre Equip Coordinador).

Un altre dispositiu extern que col·laborava estretament amb el CEIP en els casos d’alumnes més problemàtics, quan es detectava una desatenció familiar evident, era el Centre Obert, espai d’esbarjo i esplai monitoritzat on s’hi derivaven tant alumnes d’origen autòcton com determinats alumnes d’origen immigrant (bàsicament marroquí) amb problemàtiques socials i caracterials:

Normalment, via assistència social, Centre Obert, els aconduïm bastant. Més que res perquè no estiguin moltes hores sols. Hi ha nanos d’aquests que el problema és que estan sols a casa, i de vegades intentes gestionar amb assistència social beques de menjador no tant pel fet que no ho puguin pagar, sinó perquè no estiguin sols. Perquè saps que estan amb un tiet, o estan sols amb el germà gran, i el germà gran igual és un de cinquè... (Membre Equip Coordinador).

Cal no perdre de vista, però, que les valoracions del CEIP sobre aquests recursos mencionats s’emmarquen en una altra que considerava deficitaris els recursos generals que arriben a l’escola, i que la batalla per l’educació de qualitat i gratuïta cada vegada estava una mica més perduda:

I aquesta part social jo crec que és deficitària. Que la que hi ha funciona, i que hi ha gent molt vàlida, i que t’hi entens, digues EAP, digues Assistència Social del barri, digues tota la qüestió de serveis com és el Centre Obert... Tot això serveix però és insuficient. Estem amb nanos que els has de derivar a una atenció particular, i vol dir que els pares han de rascar-se la butxaca, i això haurien de ser serveis externs a l’escola però suficients, eh? Però has de fer filigranes, equilibris, i

trucar a portes que sembla que estiguis demanant tu caritat per un altre, i això ja hauria d'estar molt més regulat a nivell social. (Mestra Cicle Inicial).

A través de tots els testimonis que componen aquest capítol observem com, si bé el centre havia assumit amb tots els recursos interns disponibles l'atenció a l'alumnat d'origen immigrant estranger, especialment el nouvingut d'incorporació tardana, hi havia aspectes significatius, com la benvinguda i l'acollida, importantíssims en l'escolarització d'aquestes famílies, que alguns docents no consideraven com a una responsabilitat del centre, sinó com a un servei extern (en aquest cas atribuït al Servei de Compensatòria) deficitari. Per tant, el compromís del centre amb la integració d'aquestes famílies quedava diluït en la crítica als serveis socials externs, no semblava existir una consciència de necessitat d'acollida (tampoc pel que fa a les famílies autòctones) més enllà dels aspectes relatius al reforç escolar i lingüístic dels infants, i de la informació sobre el funcionament de l'escola.

Es partia d'unes expectatives unidireccionals de comunicació amb les famílies (l'escola emet consignes i demandes, i les famílies les aconsegueixen) que es traslluen de manera eloqüent en aspectes com la valoració del servei de mediació, el qual, com s'ha mostrat, malgrat la seva bona acceptació i reconeixement de la seva utilitat, no era vist pel professorat com una oportunitat d'aproximació i de coneixement d'aquestes famílies, sinó com un mitjà necessari per a la transmissió del que l'escola, parafrasejant una de les cites anteriors, "sent, o vol, o espera".

I què succeeix amb el que *senten, volen, o esperen* els infants i les seves famílies? Aquest aspecte quedava fora dels discursos del professorat perquè, sembla, ni es contemplava...

## 5. EL DISCURS I LES PRÀCTIQUES DEL PROFESSORAT

Aquest capítol ha estat estructurat de la següent manera:

El primer subapartat, enfocat a l'àmbit discursiu dels docents, s'ha ordenat diferenciant l'imaginari i les expectatives adreçats a les famílies d'aquells atribuïts als infants pròpiament. En el cas de les famílies, s'han distingit les atribucions generals a totes les famílies d'origen immigrant estranger i aquelles relatives a uns orígens concrets -Marroc i Àfrica subsahariana, bàsicament-. En el cas dels alumnes, els discursos s'han analitzat seguint les etapes educatives, i tenint en compte que els mestres s'hi han referit bàsicament en termes d'aprenentatges, de relació entre iguals, i de participació.

Pel que fa al segon subapartat, destinat a les pràctiques i estils d'ensenyament / aprenentatge, els tres grans eixos d'anàlisi que n'estructuren l'escriptura han estat els diferents espais d'interacció escolar: aula ordinària, aula de reforç, i espais fora les aules (els espais de les festes, sortides, activitats extraescolars...). Dins cadascun d'aquests àmbits s'han distingit les activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge relatius a cada etapa educativa: parvulari, Cicle Inicial, Cicle Mitjà i Cicle Superior.

### 5.1. El discurs (imatges i expectatives) del professorat sobre les famílies i l'alumnat

#### 5.1.1. Imatges i expectatives del professorat envers les famílies immigrants: *No t'entenen però et creuen.*

El discurs docent relatiu a les famílies immigrants estrangeres l'hem de contextualitzar en un marc discursiu més general ja reflectit en el punt anterior, i que partia de la constatació que la participació i la implicació de les famílies en el funcionament del centre, i concretament a l'AMPA, era molt baixa ("com a d'altres CEIPs", insistien), malgrat la relació i la comunicació es consideressin satisfactòries en termes generals:

La comunicació és bona, quan els crides vénen. O sigui, *fan el que els hi dius que s'ha de fer*. Segueixen. Però si hi hagués iniciativa també hi hauria una AMPA més potent, no?. (Membre equip coordinador).

Una i una altra vegada es repetia a les entrevistes amb els docents la mateixa idea: costa que les famílies s'impliquin i es responsabilitzin de l'educació dels infants. Els pares i mares cada vegada deleguen més a l'escola, i alhora sobreprotegeixen les criatures quan no responen a les expectatives de responsabilitat i autonomia que el centre defensa i transmet.

Alhora, al professorat del centre li preocupaven especialment aquelles famílies autòctones del barri "desestructurades" i empobrides que no veien en el centre cap via de vinculació ni de promoció social, mantenint, doncs, unes actituds de franca oposició a l'escola, palpables sobre tot en la incomunicació i en la seva manca de resposta a tots nivells (manca de participació en

els actes de l'escola, no adquisició del material escolar demanat, absència en les entrevistes de seguiment, etc.), la qual cosa generava conflictes constants amb els docents.

En aquest context, quines imatges i expectatives es desprenien del discurs dels docents pel que fa específicament a les famílies d'origen immigrant estranger?

Coherentment amb la trajectòria de diversitat en la població escolaritzada seguida pel CEIP, una part de les mestres entrevistades compartia la percepció que la immigració estrangera significava una nova etapa que de fet no suposava grans discontinuïtats en un centre acostumat a nodrir-se de població d'origen immigrant i de classe treballadora des dels inicis. Es reconeixien majors dificultats per aquestes famílies, però derivades de la situació socioeconòmica i de la manca de familiarització amb l'escola. Com ho expressava una mestra de Cicle Mitjà:

En aquest moment la majoria de nens de famílies d'origen immigrant ja són nascuts aquí, o ja porten bastant de temps. I jo diria que és parell, la "despreocupació" entre cometes és molt igual als altres. *El que està emmascarat tot per la capacitat econòmica i de trobar feina, eh?. Et diria que és molt igual, és a dir, si van bé cap problema, i si van malament, com els altres.* No és que es preocupin ni més ni menys que els autòctons, per entendre'ns.

Per tant, un sector dels docents estava convençut que la procedència cultural influïa ben poc en les experiències i en les trajectòries dels alumnes a l'escola, i que totes les famílies compartien els mateixos dèficits derivats de la seva posició socioeconòmica. Com veurem, aquest discurs cec a les diferències d'origen cultural virtualment i de manera involuntària emmascarava unes dinàmiques on l'origen dels infants tenia molt a dir...

Malgrat tot, totes les entrevistades es mostraven d'acord en què la creixent presència de les famílies immigrants nouvingudes, amb cultures diferents, implicava uns problemes de comunicació que no s'havien trobat amb les famílies de l'anterior immigració, de parla castellana:

La diferència fonamental en la immigració d'aquests moments és la cultura, que és diferent. La d'abans, fins i tot la llengua amb els pares t'hi entenes, amb el nen quan et parlava en castellà tu li feies el retorn en català, però sabies molt bé el que et deia, i en canvi ara no. *Ara ni ells t'entenen ni tu els entens a ells quan parlen i t'arriben, pobres.* (Mestra de Cicle Inicial).

Des d'aquest punt de vista que a la pràctica feia coincidir diferència cultural amb diferència lingüística, la nova immigració plantejava als mestres del CEIP el repte "d'entendre's" amb una munió de mares que entraven i sortien de l'escola "sense parlar castellà ni català".

La comunicació era considerada més complicada amb les mares, els membres de les famílies amb una presència més continuada i freqüent al centre per tenir més disponibilitat de temps, que no pas amb els pares, que portaven més temps en destí perquè s'havien establert abans i assolit una competència en llengua castellana, però que no apareixien al CEIP per incompatibilitat d'horaris amb la feina, i perquè les visites a l'escola s'adcrivien en molts casos entre les responsabilitats pròpies de les dones, excepte en ocasions especials o greus.

Per tant, els problemes de manca de resposta en el cas de les famílies d'origen immigrant s'atribuïen gairebé de manera exclusiva a aquestes dificultats comunicacionals:

No generalitzant-ho molt, però sí que a les famílies els hi costa adaptar-se. I no participen tant a l'escola. Home, clar, si no s'entenen amb els mestres... (Membre Equip Coordinador).

A les festes tampoc solen aparèixer (*les famílies immigrants*). Alguna vegada algú es deixa caure, sobre tot algú de petits, perquè els petits igual volen venir i han de venir acompanyats amb els pares. Però no massa, perquè *suposo que és el moment en què se senten més sols*. (Membre Equip Coordinador).

Les darreres cites impliquen un posicionament d'inevitabilitat: es donava per descomptat que les famílies havien de passar per aquests processos d'isolament i soledat fins que aprenguessin l'idioma; en cap moment es plantejava que l'escola hagués de fer alguna cosa davant aquesta situació, ni se'ls hi passava pel cap que aquestes absències potser no es devien únicament a qüestions de manca de comprensió lingüística... L'adaptació d'aquestes famílies no s'esperava que fos acompanyada ni guiada per part del centre.

El professorat, però, es veia obligat a reduir i simplificar les seves interaccions verbals amb els pares que no parlaven fluidament ni català ni castellà. Hi havia una sensació de barrera impossible de franquejar sense el suport d'un servei extern com el de la mediació, que tanmateix no els hi acabava de resultar del tot satisfactori, com s'ha mostrat abans.

Una barrera que encara accentuava més el sentit unidireccional de les entrevistes: l'escola donava consignes i els pares responien, sense un *feedback*. Una mestra de Parvulari, referint-se a les entrevistes amb els pares immigrants, deia:

Sí que han vingut quan els has cridat, però no en treus molt suc d'aquella entrevista com en podries treure amb gent que t'hi entens. Clar, quan una persona que no sap la llengua et ve, tu dius consignes molt senzilles i fàcils d'entendre, i poques, perquè allò ho facin, no? Perquè és que a més són coses que les han de fer, del tipus de "dimarts anirem al teatre", però no del tipus "el teu fill va d'aquesta manera"... Això ja és més elaborat, ja necessita una comunicació més ampla. I costa més. (Mestra Parvulari).

Com veiem, els mestres es mostraven preocupats davant les dificultats d'establir una comunicació efectiva amb les famílies d'origen immigrant, però no semblaven sentir-se responsables de la seva millora: es considerava que aquest *problema* de comunicació, de manca d'entesa, el tenia la família i no l'escola. Es tractava, doncs, d'un fenomen inevitable fins que les famílies no haguessin après castellà o català... L'ús de la tercera persona, (ells) *no s'entenen* (amb nosaltres) ja és prou denotatiu del posicionament adoptat per l'escola:

El que passa és que *són problemes que es deriven de la mateixa inseguretat, impossibilitat de relació seva*. Si no saps l'idioma no vindràs tant aquí, perquè saps que no t'entendràs, i que a més estaràs molt insegur, no saps el que et diran... Bueno, estàs en desavantatge, no? (Membre equip coordinador).

Fins que no han passat anys no s'entenen, necessiten una persona que els tradueixi, que entre ells ja també s'ho arreglen, s'ajuden les famílies entre elles... (Mestra Parvulari).

La baixa participació i iniciativa de les famílies immigrants era contemplada, en aquest sentit, amb una actitud d'indulgència i comprensió, ben al contrari que en el cas de les famílies



d'origen autòcton, en base al reconeixement d'una situació de *desavantatge*. Però un desavantatge fins a cert punt considerat irremeiable des de l'escola, que confiava que les famílies s'ho "arreglarien entre elles"...

De vegades, però, la indulgència es convertia en angoixa pel fet d'haver d'explicitar constantment continguts i activitats que l'escola donava per descomptat, que "tothom coneix i sap com funcionen":

El problema és que *la gent que ve de fora no està familiaritzada amb res*. L'altre dia una mare marroquina preguntava què havia de fer de disfressa, perquè no sabia què era una bruixa. Com li expliques? Tota la cultura és diferent, i llavors coses que la gent ho té claríssim ells no ho han viscut mai. (Mestra Parvulari).

Igualment, costava fer arribar als pares i mares la importància i la necessitat que els infants participessin a les colònies i altres activitats (excursions, teatre, etc.) fora de les aules, especialment quan hi havia dificultats econòmiques pel mig, però no només per aquest motiu, sinó perquè, segons les docents, no en comprenien el sentit pedagògic. En aquest sentit, una mestra expressava:

Les colònies te les has de treballar molt, perquè te'ls deixin venir. Has de pactar moltíssim com les pagaran. I has d'insistir en la seva importància, perquè ells tampoc ho entenen què vol dir això d'anar-se'n dos o tres dies de casa!: "¿Y eso es importante?, ¿allí estudian?, ¿qué estudian?", i els hi fas tota una explicació: "que si verán unos caballos, que darán la comida a los caballos...", i vas pensant "I a aquest gent, què els hi explico?". (Membre Equip Coordinador i mestra Cicle Superior).

D'acord amb els mestres, les famílies tampoc no semblaven acabar d'entendre, tot i l'esforç per venir a les reunions i a les entrevistes, com funcionava l'avaluació dels nanos ni els resultats acadèmics. Algunes mestres es mostraven convençudes que els pares estaven més preocupats pels aspectes de comportament del nen/a que no pels continguts i l'assoliment dels aprenentatges:

Per ells aquell paper que tu dones a casa, que els hi dius "això són les notes, això és molt important...", els hi has de traduir què vol dir. Tinc els meus dubtes que realment valorin el que tu dius respecte el nen. Intentes ressaltar més les qualitats, l'esforç del nano, perquè vegin una mica que aquí ve a fer alguna cosa, que se'n surt, o que se'n podria sortir més bé. I de vegades, després de molta estona de xerrar, quan et diuen: "Pero ¿va bien?", penses: "Ai, que no han entès res!", i "Sí, bueno, sí, justito". Però per ells és "¿Va bien?", "¿Se porta bien?", "¿Escucha?". No li preguntis si les matemàtiques o si la llengua... (Membre Equip Coordinador).

Per tant, les expectatives docents de comprensió per part d'aquestes famílies dels aspectes més acadèmics de les trajectòries escolars dels seus fills i filles esdevenien ben baixes, i aquest tret segurament condicionava i influïa no només en les dinàmiques relacionals establertes amb les famílies, sinó en les expectatives i dinàmiques envers els mateixos alumnes...

Tanmateix, el discurs del professorat emfasitzava que, malgrat totes les dificultats de comunicació, i de desorientació inicial, les famílies d'origen immigrant estranger *compleixen*, s' *adapten perfectament* a la marxa del centre, fins i tot se les qualificava d'*agraïdes*:

Se'ls ha de pautar moltíssim, perquè vénen molt desorientats. Molt. Llavors, *et creuen, és a dir, el que tu d'alguna manera els hi deixes molt clar ho fan*. Problemàtiques econòmiques n'hi ha i força, però compleixen. (Membre Equip Coordinador).

Hi ha hagut reunions d'aula que tu saps perfectament que no entenen ni un borrall i han estat allà aguantant tota l'estona, com un pare o una mare més. *Jo penso que ja és molt l'esforç de dir "Ep, que sóc aquí, eh?"*. (Mestra Cicle Superior).

*I són famílies agràides*, la majoria ho són. (Mestra Cicle Superior).

Així, les famílies nouvingudes resultaven de més fàcil acomodació, no suposaven conflictes perquè, a diferència de les autòctones, en cap moment qüestionaven obertament les maneres de fer del centre. No és estrany, doncs, que en algun cas fossin caracteritzades com a *escolarment perfectes*:

*Aquesta família (gambiana) eren escolarment parlant perfectes!*, eh? Quan hi havia una sortida o una excursió, *no fallaven!* Quan hi havia un pagament, no fallaven! Si no podien pagar, anaven a dir-ho. Però com altres famílies, no? I se'ls hi feia igual que a d'altres famílies amb poder adquisitiu baix: terminis, etc. Si estaven malalts t'avisaven... A nivell funcional funcionaven bé. (Mestra Cicle Mitjà).

La comparació amb certes famílies autòctones de difícil adaptació al CEIP esdevenia una constant, i traslluïa l'èmfasi posat en què les famílies "creguessin", acceptessin i complissin amb les normes i requeriments de funcionament establerts des del centre:

Jo no veig un problema en la integració de les famílies (immigrants estrangeres), perquè n'hi ha que són autòctones i se'ls hi ha d'explicar catorze mil vegades, perquè o no volen entrar-hi, a l'organització, o no poden. (Membre Equip Coordinador).

Per altra banda, la comparació amb les famílies *autòctones* posava de relleu la manca de solidaritat d'algunes famílies de l'antiga immigració en les qüestions de l'adjudicació de recursos, com beques, llibres, accés a colònies, tria de plaça escolar, etc. Una mestra assegurava que una minoria "arriba a manifestar opinions clarament racistes sovint per ignorància com ara que (les famílies immigrants estrangeres) ho tenen tot pagat, que mengen gratis, que se'ls dona la plaça escolar que volen i que als autòctons els desplacen..."

Cal afegir que el conjunt de valoracions sobre les famílies immigrants estrangeres anava en algun cas acompanyat d'un desig de conèixer realment quina imatge recíproca tenien aquestes famílies sobre els docents -no semblava haver-hi pas aquesta inquietud en el cas de les famílies *autòctones*-:

No sé realment com ens veuen, m'agradaria saber: "Què carai penseu de nosaltres?". Però és molt difícil que algú tingui prou objectivitat per veure-ho des de fora, i fer-te la crítica. (Membre Equip Coordinador).

Fins ara s'han reunit comentaris i apreciacions comunes a totes les famílies nouvingudes. Però el professorat també n'emetia discurs segons l'origen ètnico-cultural. A continuació es sistematitzen breument les imatges dominants:

Les famílies d'origen marroquí, les més nombroses al centre amb diferència, presentaven una heterogeneïtat de situacions i de característiques diferenciades segons l'antiguitat de residència a la ciutat, la zona de procedència (rural/urbana...), la formació i l'ocupació de les famílies, etc. Per tant, les experiències dels docents resultaven més diverses. Les mestres coincidien en que les famílies marroquines eren relativament més problemàtiques pel que fa a l'adaptació al centre, tot matisant aquestes afirmacions en base a les condicions de vida i al nivell d'estudis:

Amb els magrebins et trobes que tot és una mica més problemàtic, no? Depèn de les famílies, també. Si tenen un cert nivell d'estudis, responen d'una altra manera. No té punt de comparació, eh? Suposo que els que vénen més d'un món més rural, o amb un nivell cultural més baix, el canvi és molt més fort que pels altres. Ara ja tenim famílies amb pares que van venir o de més petits o amb un nivell cultural una mica més alt, i que dius: "Molt bé, com estan ara". (Mestra Cicle Inicial).

Viuen molt el dia a dia, que és ben normal, per totes les dificultats econòmiques que tenen, no? Perquè et diuen "és que allà els fills te'ls cuida tothom", no? "I aquí et trobes que amb el sou de l'home no t'arriba, que tu has d'anar a treballar, i et crida Serveis Socials perquè no tens els fills ben atesos, i em dieu que arriba tard, o que no el deixi tantes hores, o que s'està al carrer, o que està massa estona amb una tieta que és petita..." Però ells han de fer els seus muntatges... (Mestra Cicle Inicial).

Així, els problemes i malentesos amb les famílies d'origen marroquí se solien atribuir, a banda de les qüestions comunicacionals comunes, a causes socioeconòmiques i dèficits d'atenció familiar similars als atribuïts a les famílies autòctones més empobrides; era infreqüent la referència explícita a trets culturals diferents, excepte en els casos d'incorporació tardana... Així, una mestra de reforç parlava de la família de dos germans d'origen marroquí en aquests termes:

La S el seu germà M fan classes particulars, la seva mare treballa moltes hores fora de casa, netejant a una residència; el pare fa de "xatarrer", però ara està de baixa perquè té problemes de cor. A les reunions se li ha aconsellat (a la mare) passar més estona amb els nens, però ella prefereix valorar el que la feina li ha permès d'aconseguir: rentadora, nevera, congelador, i edredons nòrdics per tots els llits... (Diari de camp).

Per tant, els mestres treien rellevància a les diferències culturals que anaven més enllà de la llengua, si bé entre algunes docents es percebia com un perill per l'adaptació i la integració d'aquestes famílies la consolidació de la influència dels imams, considerats responsables que les mares i les alumnes fluctuessin, reculessin, cap a costums tradicionals que se suposava dificultaven la integració dels infants perquè els "diferenciaven encara més" dels seus companys autòctons, com per exemple l'ús del schador i del vestit tradicional.

Per exemple, una mestra del Cicle Inicial expressava la seva inquietud benintencionada a propòsit d'unes mares que abans vestien a l'occidental i treballaven fora de casa, i ara, segons ella per la pressió de l'imam del barri "es queden a casa i vesteixen amb la túnica i el schador". Una observació curiosa tenint en compte que les mares gambianes venien sempre vestides a la manera tradicional del seu país (aquests preciosos vestits de volants brodats amb tota la paleta de colors càlids), i en canvi mai no vaig sentir que el professorat les fes objecte d'aquest tipus de comentaris... Per altra banda, cal advertir en aquest punt que durant el temps que va durar el

treball de camp no es va donar que cap nena d'origen marroquí, ni subsahariana, de l'escola vingués al centre amb el mocador o les robes tradicionals del país d'origen, si bé moltes de les mares els vestien habitualment.

De fet, el professorat insistia en què la població marroquina “busquen ser més igual que els altres (*autòctons*)” a l'hora de reclamar drets i d'aspirar a estils de vida similars als de la població autòctona, encara que això els hi suposés sacrificar el model tradicional de família. En alguna ocasió s'expressava obertament la sensació que algunes famílies d'origen marroquí s'havien “occidentalitzat” en el sentit més negatiu de “desestructuració familiar” atribuït a una part de les famílies autòctones, les que compartien condicions de vida més desfavorides i una desvinculació de l'entorn escolar més evident. Així, a propòsit d'una alumna d'origen marroquí de Cicle Inicial, la seva tutora explicava:

Sempre arriba tard, mai sap amb qui marxa, amb un cangur, una cosina... I sempre li has de dir “Però qui et ve a buscar?”. Li poses un paper a la carpeta, i no saps mai què li ha arribat a la mare, allò que dius “quin atabalament!”. Però també passa amb gent d'aquí, i penses, “*ja s'han occidentalitzat, aquests*”. (Mestra Cicle Inicial).

El segon origen ètnico-cultural present a l'escola, tot i que minoritari, eren les famílies provinents de Gàmbia. A diferència de les famílies marroquines, es tractava d'un col·lectiu que el centre veia encara com a exòtic, i poc problemàtic en base a un tarannà d'autosuficiència: molt poques vegades sol·licitaven l'ajuda del centre, ni expressaven cap necessitat específica.

Als mestres els hi sobtava en sentit positiu la pertinença dels infants a un grup fortament cohesionat i organitzat internament: segons la seva percepció, “viuen en el seu món”, i “separen molt la vida familiar de les experiències a l'escola”, sense que això esdevingui obstacle per una gran capacitat d'adaptació al centre. Tal i com ho expressava reveladorament una mestra de Cicle Inicial, tutora d'un dels quatre alumnes d'origen gambià presents al centre durant el curs del treball de camp:

Els *gambians*, bo i que també en tenim pocs, per mi *viuen més al seu món*. Però se'ls veu bé. Se'ls veu com *més organitzats ells, tancadets... Tenen el seu món, però potser ja els omple molt i són capaços de dir “doncs també estem en aquest altre”, no?* I no porten masses problemes en principi. A més, a les mares que conec se les veu allò contentes, bé. (Mestra Cicle Inicial).

En el cas d'aquestes famílies, doncs, la manca de relació fluïda i de comunicació estreta amb el professorat era percebuda com un tret característic de la seva cultura i de la seva forma comunitària d'organitzar-se, que es contemplava de manera aproblemàtica, donat que no interferia en les consignes donades des del centre, respectades escrupolosament segons els docents.

Una altra apreciació recurrent en els discursos, vinculada a l'anterior, era que les famílies gambianes, a diferència de les marroquines, no semblaven tenir la necessitat “de ser com nosaltres”, d'assimilar-se a la població autòctona en quant a estatus socioeconòmic:

No tenen aquesta necessitat que veiem en els magrebins de fer com nosaltres, no? De dir “doncs va, treballem, o fem això...”. Sembla que ells ja visquin bé així, i si un està bé ell mateix, adaptar-se a una altra cosa potser els hi costa menys, no?. (Mestra Cicle Inicial).

Aquesta percepció contrastava amb una realitat força diferent, i constituïa el fruit d’unes prenoció d’exotisme reforçades per la vistosa aparença de les mares i el caràcter eteri i fluctuant de la seva presència a l’escola: el desconeixement de les realitats quotidianes d’aquestes famílies era força manifest entre el professorat.

Al marge d’aquestes observacions d’exotisme innocu, altres mestres palesaren un altre tipus d’atribucions en base a unes suposades característiques culturals de les famílies d’origen gambià que, asseguraven, complicaven l’adaptació escolar dels infants. Els processos d’adaptació a l’entorn propis del procés migratori d’aquest col·lectiu eren interpretats en clau de dèficit i de primitivisme: el desconeixement del contingut dels esmorzars que els infants han de portar, dels horaris dels àpats del dia, de la roba adient a cada temporada<sup>95</sup>, de les pràctiques d’higiene, etc., eren interpretats com a mancances culturals, i implicaven que l’escola els hagués “d’acompanyar” més que a la resta de famílies per familiaritzar-los en les dinàmiques de funcionament del centre. Amb paraules d’una de les entrevistades:

Els gambians tenen una manera diferent d’agafar-s’ho, compleixen exactament igual però hi ha coses que sembla que els hi has de recordar més. Detalls tontos com, per exemple: una mare amb nens a P-3 i P-4 els deixava aquí a la porta de l’entrada i “Apa, aneu!”. I li vam haver d’explicar que s’ha d’acompanyar fins a la porta al nen, s’ha de dir “bon dia” al mestre, s’ha de fer un petó al nen, perquè els altres papes també ho fan. I clar, et mirava com dient “Ah, bueno, si vols que ho faci doncs ja ho faré”... O coses com rentar mans, encara que siguin les manetes negres (*riu*) es veu de seguida quan les mans estan brutes i la mestra els hi ha d’explicar, i diuen “Ah, bueno”. Hi ha cosetes... I són gent maca, ens hi hem entès sempre perfectament. (Membre Equip Coordinador).

A través d’aquesta cita veiem com, malgrat l’absència de conflicte i la bona entesa esgrimides, les relacions dels mestres amb aquestes famílies sempre partien d’una posició de superioritat donada per descomptat: es tractava d’aconduir-les i resocialitzar-les. Una tasca que, donat el reduït nombre d’alumnat d’origen subsaharià escolaritzat, esdevenia fins i tot simpàtica i anecdòtica, perquè no suposava un trasbals important en els esquemes de funcionament del CEIP.

Ara bé, el punt on l’escola col·lisionava de manera reconeguda amb aquestes famílies, com en altres centres de Catalunya, no era un altre que el retorn de les criatures al país d’origen... És prou significatiu al respecte aquest fragment de conversa:

-*Mestra 1*: Llavors deuen tenir (*els nens d’origen gambià*) un problema mental molt important. I és que nosaltres eduquem adolescents per viure a la societat occidental i llavors els retornen en el seu país d’origen...

-*Mestra 2*: És que, fixa-t’hi bé, és com un desarrelament doble, triple....! És a dir, marxen d’allà, vénen cap aquí, reben una educació diferent..., i tornen cap allà! És que és un xoc molt fort.

---

<sup>95</sup> En alguna ocasió se’m va explicar com a anècdota “curiosa” que alguna mare gambiana portava la seva filla de Parvulari a l’hivern amb el pijama per sota de la roba... No vaig poder evitar recordar que quan jo anava a l’escola “també” hi havia companys que a l’hivern venien amb els pantalons del pijama per sota...

La preocupació per què els hi passaria als alumnes retornats al país d'origen va ser recurrent en les entrevistes. Com deia una mestra emfàticament a propòsit de la marxa de dos germans d'origen gambià:

Només tinc una “espinita en el corazón”, que és un nen que tenia jo i que sé que ara ha tornat al seu país. El meu S, doncs han tornat, i penses: “Aquest nano, què li passarà?, què farà?”. Perquè, bo i que tenia un rendiment escolar baix, era un nano que aquí se n'hagués sortit, i en canvi ara penses: “Quina vida podrà tenir?”. (Mestra Cicle Mitjà).

Aquestes asseveracions implicaven de forma velada una desposseïció de criteri de les famílies senegambianes, que incomprendiblement (irracionalment) s'emportaven les criatures als seus *feréstecs* i empobrits països d'origen. De manera similar a la majoria d'escoles de Catalunya, el professorat deslegitimava el dret d'aquestes famílies a mantenir els referents identitaris i els vincles familiars en origen, i veïen com un desarrelament i com un xoc les anades i tornades dels infants. Tot i que és cert que alguns infants evidenciaven després de viatjar al poble gambià dels seus pares vivències traumàtiques com les prejudicades pels docents, cal apuntar que en molts altres casos aquestes visites han suposat un enriquiment personal pels infants indubtable, com es comprovarà al capítol 7.

En síntesi, doncs, les imatges docents es situaven entre l'*occidentalització* de les famílies marroquines (*volen fer com nosaltres*), i l'exotisme de les gambianes (*viuen al seu món*).

### **5.1.2. Imatges i expectatives del professorat envers els alumnes d'origen immigrant: *Ja són d'aquí, però...***

Els discursos docents sobre els infants d'origen immigrant s'han organitzat, com es presentava a l'inici del capítol, distingint les atribucions sobre els aprenentatges, sobre la relació entre iguals i sobre la participació dels alumnes; ítems que s'han anat resseguint a les diferents etapes educatives.

Les valoracions sobre els alumnes d'origen immigrant prenen sentit en el marc d'un discurs sobre els alumnes de l'escola en general que s'insereix en una visió, compartida per la professió docent, de la infància d'avui dia com òrfena d'una educació familiar clara i coherent, amb dèficits que donen lloc a actituds egoïstes (“no s'escolten”, “són ells i només ells”, “no comparteixen les coses”...), a la manca de límits i hàbits, i a comportaments disruptius dins de l'aula que al seu torn dificulten els aprenentatges i acaben desembocant en el fracàs escolar de molts alumnes.

De vegades, però, els mestres fan apreciacions matisades des d'una perspectiva de gènere: en termes generals, els nois acostumen a ser més “impulsius” i “violents”, exhibeixen més aquesta “falta de límits”, i les nenes, en canvi, es caracteritzen per ser més “pausades”, “polides” i “reflexives”. Aquesta constant discursiva, malgrat la consciència de respondre fins a cert punt a

un tòpic, travessava tots els nivells educatius i tots els orígens culturals, tant en les converses formals com informals. Com a mostra, una mestra de tercer deia:

Són tòpics, eh?, però en general les nenes *tenen més pundonor* amb les coses que els nens. A Cicle Mitjà, *els nanos són encara molt més impulsius, les nenes comencen a ser més reflexives*. Que també hi ha nenes impulsives, evidentment. Però a nivell d'escoltar-te, de ser puntuals en entregar la feina, de presentar-ho amb cara i ulls, polit, hi ha *unes qualitats més femenines que no pas masculines*. *Les nenes són molt més equilibrades que no pas els nens*, en general. Els nens a aquesta edat són molt més juganers... (Mestra Cicle Mitjà).

El professorat coincidí en l'afirmació, independentment de l'edat dels alumnes, que els nens tenen més facilitat de relació amb els companys perquè juguen a jocs de poca paraula, de moviment, com el futbol, i en contrast les nenes tendeixen a mostrar-se queixoses i receloses a l'hora de relacionar-se amb altres nenes. Es tracta d'un imaginari molt freqüent al món escolar que lògicament també incloïa l'alumnat d'origen immigrant, tot i que en el seu cas s'afegien altres apreciacions específiques a l'origen que es comentaran més endavant...

Un altre eix del discurs en relació amb l'alumnat en general va ser la llengua, tenint en compte que molts pocs alumnes empraven el català de manera espontània a l'escola. Es tractava d'un dels principals camps de batalla<sup>96</sup> del professorat persistent en la trajectòria del centre, tot i que les apreciacions variaven segons el docent i l'experiència viscuda amb els diferents grups-classe. En general, les valoracions eren poc optimistes: constataren que a mida que passava el temps costava més que els alumnes parlessin en català, ja no per relacionar-se entre ells, sinó ni tan sols per dirigir-se al mestre/a.

Tal i com explicava el seu cas una mestra:

Al meu grup estem ara *en un picat cap avall en castellà*. Al pati sempre ha dominat el castellà, tota la vida! Però a la classe... És que estem fent català i et pregunten una cosa en castellà i els hi has de dir: *"No t'entenc!"*. Nanos que normalment ho feien en català. Tenen el xip cap el castellà. I dos nens catalanoparlants que es comuniquen en castellà a la mateixa aula! (Mestra Cicle Mitjà).

Aquest era un lament repetit i continuat, tot evidenciant fins a quin punt el català, la llengua minoritària als inicis de la transició democràtica, s'havia situat en una posició de poder majoritària en el context del centre (de manera similar a moltes escoles de Catalunya) tot relegant l'ús legítim del castellà i de la resta de llengües maternes dels infants a contextos informals com el pati... En aquest sentit, resulta comprensible que el castellà s'hagués convertit en un instrument de *resistència* envers els adults fins i tot pels alumnes catalanoparlants, que d'aquesta manera també s'integraven amb més facilitat en les xarxes de sociabilitat dels companys de classe, on, aquí sí, la llengua dominant era el castellà. Domini que al seu torn obligava l'alumnat d'origen immigrant a deixar de banda les seves llengües d'origen i

---

<sup>96</sup> En aquest sentit, recordo la contundència i agressivitat amb què una altra mestra em va replicar que "aquí la minoria cultural som els catalans", quan se li va presentar el projecte de recerca identificant explícitament la població immigrant com a minoria cultural.

relacionar-se entre ells, d'igual forma que amb els autòctons, només en llengua castellana, més en una escola on la seva presència encara era relativament minoritària en nombre.

En aquest context, el discurs epidèrmic sobre l'alumnat d'origen immigrant estranger denotava una insistència per part dels docents en assegurar que aquests infants no eren pas els més *problemàtics* a l'escola, sinó que els casos d'alumnat difícil es concentraven en determinats nens i nenes autòctons de famílies "desestructurades" i amb valors situats a les antípodes dels que aspirava a transmetre l'escola. La majoria de mestres en un inici donaven per descomptat que fer recerca sobre l'alumnat d'origen immigrant implicava estudiar l'alumnat problemàtic, associació que en el cas de la seva escola estaven disposats a combatre fermament.

En la majoria de converses formals i informals els mestres fugiren escrupolosament, àdhuc amb una reacció d'incomoditat i de rebuig en alguns casos, de fer judicis comparatius entre els infants d'origen immigrant i els autòctons, tot insistint en treure importància a la procedència ètnico-cultural dels alumnes, i fent una assimilació discursiva de l'alumnat d'origen estranger a l'alumnat autòcton en els casos en què els nens escolaritzats ja havien nascut en destí, o hi eren al centre des de Parvulari. En la subscripció d'aquesta afirmació cal exceptuar les pròpies mestres de l'Etapa Infantil, com es veurà més endavant.

Alguns es van mostrar molt reacs a fer qualsevol afirmació que distingís l'origen dels nens:

A veure, torno a dir-te que *els que he tingut ja són d'aquí, ja són nanos que han vingut des de P-3, P-4, tots, i jo els tinc a quart, vull dir que ja tenen tota una sèrie de coses molt clares!* (Mestra Cicle Mitjà).

Les diferències en els aprenentatges, segons els mestres de Primària, "depenen del nivell i l'edat que tenen quan s'incorporen": els alumnes ja nascuts en destí eren assimilats a l'alumnat autòcton, tant per ressaltar-ne els aspectes *positius* en termes d'aprenentatge, d'adaptació i de participació, com els aspectes *negatius* en termes de comportament conflictiu a l'escola.

És a dir, des del vessant positiu, si per una banda es considerava que el treball a l'aula resultava més fàcil amb els que ja havien nascut aquí o hi eren escolaritzats des del parvulari, perquè "ja coneixen la llengua" i "estan acostumats al que és l'escola", per l'altra es destacaven les ganes d'aprendre i l'esperit de superació que palesaven els nens d'incorporació tardana per contrast amb la resta. Les següents cites reflecteixen ambdós vessants del discurs sobre els aprenentatges de l'alumnat d'origen estranger, depenent del lloc de naixement:

Els que ens han anat més bé, és clar, són els que ja et comencen aquí des de P3. Notes una diferència brutal, *lògicament*. No és el mateix els que et vénen i els has d'adaptar, que no un nano que et va pujant, que *només ja a nivell de llengua parla català*, i que per tant ja té una altra vivència amb els nanos petitons de la mateixa edat, no? (Membre Equip Coordinador)

*Els nens nouvinguts han tingut moltes més ganes d'aprendre que potser els autòctons, sincerament!* És que a més també tenen uns ajuts que potser els volen aprofitar. Tenen moltes ganes d'aprendre, *en mig any tiren i es comuniquen en llengua catalana, eh?* Els nanos magrebins, per exemple, avancen moltíssim! I que després, a l'hora de coneixements regulars de la matèria del



curs, puguin anar més bé o més malament, “como todo hijo de vecino”, eh? Però a la introducció de la llengua unes ganes! Jo em meravello, de veritat t’ho dic. (Mestra Cicle Mitjà).

Novament, observem com l’aprenentatge i l’ús de la llengua catalana s’erigeixen en l’interès primordial dels docents: es dona per descomptat que aquest aprenentatge neutralitza i minimitza la resta de diferències culturals i els desavantatges en l’accés a la resta d’aprenentatges per part d’aquest alumnat, tant si és nouvingut, com si ha nascut en destí...

El discurs de les mestres de Parvulari, però, era força diferent quant a grau d’optimisme: desmentien en part les afirmacions anteriors, tot ressaltant la importància de la influència de la llengua i la cultura d’origen dels infants com a *handicap* per una adaptació escolar exitosa, independentment del lloc de naixement: “per molt que el nen hagi nascut aquí, si no entén ni català ni castellà tindrà més dificultats d’aprenentatge i relació que els autòctons”.

Evidentment, a l’Etapa Infantil es feien molt més evidents les diferències culturals d’origen dels infants que no pas a Primària, on quedaven ocultes i amagades pel fet que gairebé tots els infants (excepte els nouvinguts, ben poquets) eren capaços de comunicar-se en català o en castellà amb els mestres...

A Primària, en canvi, els mestres estaven convençuts que els processos d’aprenentatge es vinculaven a cada nen, i no es detectava ni s’acceptava cap generalització per grups d’origen. Tenint en compte el relatiu baix nombre d’alumnes d’origen estranger i que la majoria seguien una trajectòria *normalitzada* des del Cicle Infantil, el fracàs d’aquests alumnes quedava fàcilment immers en el context del fracàs dels alumnes autòctons<sup>97</sup> pel fet que tots parlaven castellà, i molts compartien unes condicions de manca d’atenció familiar i de situació socioeconòmica precària similars.

Tanmateix, aquest punt de vista no era monolític. Algunes mestres van reconèixer respostes diferenciades per part dels alumnes d’origen immigrant segons el tipus de matèria: en les assignatures base la majoria eren “fluixets” i necessitaven reforç, però en canvi en els Tallers, o en les activitats en grup se’n sortien molt millor. Per exemple, en els racons d’anglès:

Fem un dia a la setmana racons, vale? Llavors, hi ha diferents nivells, diferents coses a fer, i allà els nanos els tens agrupats de tres o quatre, i un està a l’ordinador... I el treball més així de grup petit clar que hi disfruten aquests nanos! Més que res és això, que són moments en què ells d’alguna manera poden sobresortir una mica. (Mestra Cicle Superior).

Especialment en el cas de les nenes (marroquines) més introvertides, aquestes activitats van ser valorades com un mecanisme d’apertura als companys, i de visibilització i apreciació d’alguna

---

<sup>97</sup> Naturalment, aquesta afirmació s’escau més o menys depenent de cada grup. A un dels grups classe amb més dificultats, un dels segons, de 25 alumnes 7 estaven atesos per la mestra d’educació especial, 4 per la mestra de reforç, i 3 estaven a la llista d’espera per poder entrar al reforç, el que fa un total de 14 alumnes, la majoria nens, amb atenció especialitzada. Dels dos alumnes d’origen estranger, un d’ells (de pares gambians) rebia atenció especial i l’altre (d’origen marroquí) no.

destresa especial que en les matèries ordinàries quedava amagada. Una mestra del Cicle Superior explicava, en aquest sentit:

Vaig tenir una nena magribina a 5è, la H (*d'origen marroquí*) que al principi deia “Ui, senyor!”, i escolta!, s’ho va agafar amb una fe... Clar, ella és una nena tancada, però al taller de ceràmica li deien “Ai, que maca que t’ha quedat aquesta peça, H! I això a ella li donava un...! Perquè potser és l’única cosa en la que ella s’ha vist compensada en fer algo ben fet, o en què algú se la miri o li pugui valorar. I jo penso que això és important.

Segons els docents, no hi havia realment un nombre significatiu d’alumnes d’origen estranger que destaquessin en les matèries més acadèmiques; la comparació entre orígens esdevenia, si més no, favorable als alumnes d’origen marroquí, i especialment les nenes, algunes d’elles elogiades i valorades explícitament a les entrevistes:

*En tenim més de magrebins brillants, que poden sortir-se’n... Mira, precisament avui ha vingut l’A, que és una nena que ara està estudiant a l’Institut, i molt maca, molt! Estudiosa. Pot ser brillant, aquesta nena. Però de subsaharians no n’hem tingut cap que realment se’n sortís bé, perquè, clar, són molts handicaps.* (Membre Equip Coordinador).

Per tant, les expectatives d’excel·lència acadèmica estaven posades concretament sobre les nenes d’origen marroquí, una dimensió de gènere que no afectava la població d’origen subsaharià, contemplada des d’una perspectiva de dèficit, de handicaps. La visió desproblematitzada i exòtica d’aquestes famílies (amb només petits apunts anecdòtics sobre estranys hàbits culturals) es completa, doncs, amb una altra que projecta unes expectatives ben baixes sobre els infants, que “no se’n surten”. En cap cas es planteja que potser és l’escola la que “no se’n surt” en aconseguir l’assoliment d’unes trajectòries reeixides...

Fins ara he mostrat exemples de discurs focalitzat bàsicament en els aprenentatges, però el professorat, com a part de la seva feina, també observava les relacions entre els alumnes i n’emetia imatges i valoracions. En aquest sentit, a nivell general del centre era compartida la idea que al centre de seguida hi havia un acolliment dels nens nouvinguts, especialment d’aquells que demostraven posseir “una certa gràcia”, “alguna cosa per oferir”, “empena”, i d’aquells que “no peguen ni esporugueixen els companys”. Aquesta darrera cita denota que, a partir de les experiències viscudes, es donava per descomptat que alguns infants nouvinguts (en aquest cas a les etapes primerenques) tendien a ser hostils envers els companys de classe, aspecte que, com a d’altres escoles, derivava en un major control d’aquests infants fins que haguessin completat el procés d’adaptació...

Els cicles educatius, lligats als processos de maduració dels infants, emmarquen les imatges més detallades que els docents emetien a l’entorn de la interrelació entre els infants, i especialment entre els infants autòctons i els infants d’origen immigrant:

Respecte als alumnes d’Educació Infantil, se n’extreien un parell d’eixos discursius claus:

En primer lloc, es considerava natural que els infants d'origen immigrant fossin relativament deixats de banda pels companys autòctons a mida que els nens creixien i es feien més complexos els requeriments de comunicació de les activitats i els jocs:

En aquestes edats tan petits es va més per sensacions, per això estan barrejats... A la que juguen, juguen tots: si juguen a futbol no xerren gaire, per tant, juguen barrejats i ja està, és moviment, no? Quan són molt petits hi ha diàleg "de besugos", estan molt centrats en ells mateixos. És de més grans que el joc vol més comunicació. Aleshores, *no es que els deixin de banda, però és que de natural vas amb qui t'entens. I si els nanos aquells no s'entenen tant, pues no s'hi va tant.* Si el nen és marxós, que té molta iniciativa, llavors sí. Però si el nen és dels que "a mi no em volen", que n'hi ha molts, llavors *una mica els exclouen perquè no els van a buscar! És una cosa que surt natural.*

Les nenes, asseguraven, vivien amb més sensibilitat i afectació aquestes dinàmiques, potser perquè no acostumen a jugar tant a jocs de moviment (futbol, etc.) on la comunicació no esdevé un requisit tan imprescindible:

Aleshores, les nenes això ho perceben més. Bueno, els nens també, eh? Però les nenes es queixen més i els nens són més violents. Les nenes fins i tot ja de grandetes es dona més això de "és que a mi no em volen", però és natural que passi, perquè vas a relacionar-te amb qui t'entens més, *no és una cosa intencionada i conscient, sinó que naturalment hi ha unes relacions que es fan, no?* (Mestra Parvulari).

De les cites anteriors es desprèn una atribució velada de victimisme i dependència als alumnes d'origen immigrant que romanien apartats i aïllats dels jocs dels companys autòctons, especialment les nenes: són els primers (les primeres) els que han de tenir iniciativa relacional, perquè de forma "natural" els infants autòctons aniran a buscar aquells amb qui "s'entenen"...

En segon lloc, hi havia una certa recurrència a atribuir als alumnes d'origen estranger, marroquí però sobre tot gambià, un comportament relacional i lúdic *primari* que de vegades es vinculava a les *mancances* i *dèficits* quant a les capacitats d'aprenentatge... Per exemple, d'un alumne de pares gambians de P-5 es constata la seva qualitat de "nen primari en tots els sentits" a través dels següents factors: "sempre va a buscar els seus companys de joc entre els nens de P-4", "aprèn només si s'està per ell individualment", "fa cas de qualsevol"... Però sobretot, tenia dificultats per integrar-se en els jocs simbòlics més complexos dels companys d'aula. Tanmateix, la seva tutora insistia en què "els nens i nenes de la classe se l'estimen molt: té per oferir-los fortalesa, i que és molt bo".

Cal advertir, però, que l'epítet *primari*, però, no era exclusivament aplicat als alumnes d'origen immigrant estranger, sinó que també s'emprava en relació amb determinats alumnes i grups d'alumnes autòctons de Parvulari i Cicle Inicial. Per exemple, una mestra de segon constata que al seu curs: "Hi ha un grup de nens i nenes que el seu joc és molt *primari*, molt impulsiu i a vegades s'ajunten per anar a amoïnar als altres".

En qualsevol cas, la constatació de *dèficits* en els infants del col·lectiu subsaharià es relativitzava, com hem vist abans, a través d'unes atribucions positives estereotipades basades en la corporeïtat física i el caràcter noble i bo (imatges arrelades en el prototipus del *noble*

*salvatge* de Rosseau, i vehiculades amb insistència a les nostres societats). Els aspectes físics de moviment i corporeïtat, com a particularitat pròpia dels nens senegambians, configuraven una imatge recurrent que es mantenia a Primària:

A veure, normalment els senegambians són tots... que tenen molta marxa!. Hi ha el M que és un belluguet, i és massís, és una cosa!. (Membre Equip Coordinador).

Al Cicle Inicial de Primària, les atribucions sobre les relacions escolars repetien els elements recopilats per la darrera etapa de l'Educació Infantil, per bé que prenguéssin relleu una tendència a individualitzar segons el caràcter i temperament de cada nen i les seves circumstàncies familiars en termes d'*equilibri*, o *desequilibri*:

*La cosa és que ja depèn del caràcter de cadascú, de la manera de ser de cadascú. Perquè una T (nascuda al Marroc), aquesta que ha arribat tard, i una Y (de família marroquí llargament establerta al barri) que té aquesta família més equilibrada, s'integren perfectament. La F (origen marroquí), que té aquest nerviosisme, li costa una mica relacionar-se amb els altres perquè no acaba de centrar-se, té massa ànsia, i ja ho porta d'ella, la família.*

En conseqüència, les variables culturals ressaltades a l'Etapa Infantil començaven a ser eclipsades per atribucions centrades en la situació socioeconòmica i estructural de les famílies, acostant-se a aquelles vehiculades envers l'alumnat autòcton.

Tanmateix, algunes mestres assenyalaven com a curiositat l'obstinació que alguns alumnes d'origen marroquí mostraven per apartar-se dels companys del seu mateix origen, i l'obsessió de ser "més iguals que els altres", de manera similar a les seves famílies:

*El B (nascut al Marroc) va molt bé, i la família està tan integrada, perquè tots dos treballen, i ara han fet la nacionalitat espanyola... Però aquest nano, en el fons, relacionar-se molt amb magrebins, o que li diguin algun dia "moro", li sap un greu... Busca ser més igual que els altres, i té tan clar que ha de ser igual, i que és espanyol, i li deuen d'explicar tant, que Déu nos en guardi que un li digui molt fluixet que és del Marroc, que ell et diu que "sí, però m'ha dit...", i bueno, "expliquem-li, perquè tu sí que vas néixer aquí, però els teus pares van néixer allà i tens tota la família allà, i de fet ets àrab, i sou musulmans...", i ell et continua dient "Sí, però m'ha dit...", volent dir "No tenia perquè dir-m'ho, que s'ho calli". (Mestra Cicle Inicial).*

Així, si per una banda es reconeixia que els infants d'origen immigrant, especialment els marroquins, "ja són d'aquí", per l'altra, en algunes ocasions, com aquesta, se'ls recordava que de fet eren diferents, situació que generava una ambivalència en les dinàmiques relacionals d'aquests infants amb el professorat i els companys a través de *missatges doblvinculars* similars als estudiats per J. E. Abajo...

Al Cicle Mitjà el discurs que esborronava l'origen ètnic-cultural, i reestructurava les coordenades per explicar les relacions establertes entre els alumnes de diferents orígens en la personalitat del nen/a i el tipus d'activitat i de joc, continuava encara més vigent. Per exemple, una de les entrevistades ho sintetitzava així:

*Parlant a nivell d'aula, les relacions no vénen tant donades perquè siguis immigrant o no siguis immigrant sinó pel joc, vale? Llavors, tant pot haver mal rotllo amb nanos que siguin immigrants com que no, depèn de la mateixa passió en el joc, no? El futbol crea amics, crea enemics. No hi ha res més. (Mestra Tercer).*

Aquest taxatiu “no hi ha res més” suposava la imposició d’una bena a unes dinàmiques que en realitat eren molt més complexes i estructurals, ben lluny d’aquesta suposició individualista de lliure competència (per fer un símil econòmic) o de lliure concurrència al *mercat* de les relacions socials...

Es reconeixia, tanmateix, que de vegades costava aparellar i formar grups d’activitat i joc amb determinats alumnes d’origen immigrant, però s’adduïen les mateixes raons atribuïdes en el cas dels alumnes autòctons, a partir de la pròpia dinàmica interna del grup-classe. Es tenia en compte, però, que l’escola no està isolada del barri, i que hi podien entrar en escena – especialment al pati, on els mestres no controlen tant les interaccions de l’alumnat- els prejudicis que compartien algunes famílies autòctones cap a l’alumnat i les famílies d’origen immigrant estranger. Com explicava una mestra:

A nivell de l’escola, jo he sentit baralles, i que han dit com a insult “moro”. L’escola no està isolada, xucla vivències de la placeta, del carrer, de la família, etc. *Però a dins de la classe no és perquè siguis o no siguis, sinó perquè en un moment donat tu m’has agafat la goma, i et diràs Mohamed o et diràs Pepito, és igual.* I la baralla ve donada per això, no per l’ètnia. Jo no veig que hi hagi a dins de l’aula un buit a segons quins nens. Ara, al pati... De tot!. Però s’asseuen junts, ningú rebutja ningú. (Mestra Cicle Mitjà).

El discurs a Cicle Superior accentuava l’atenció en els alumnes de pares marroquins<sup>98</sup> amb una estratègia molt marcada de distanciar-se del seus companys del mateix origen, que es vinculava explícitament a qüestions de lideratge del grup. És a dir, d’acord amb els docents, aquests alumnes tendien a buscar la relació amb companys autòctons que els permetés realitzar aquest desig de ser líder, encara que marginal:

I és curiós perquè de vegades entre ells no es relacionen. De vegades hi ha la tendència a buscar (*baixa el to de veu*) els més tontets de la classe. Perquè *es troben que d’alguna manera poden manar una miqueta en una petita part.* (Mestra Cicle Superior).

Aquesta estratègia de “buscar els més tontets de la classe” s’identificava, doncs, amb una alternativa a la manca d’èxit en les temptatives de lideratge dins el grup ampli, perquè “els altres (autòctons) no els deixen, per més que intentin cridar l’atenció”. En qualsevol cas, però, les iniciatives de lideratge del grup eren assignades de fet als nois i no tant les noies, a les quals en general –amb excepcions aïllades- se’ls hi atribuïa un comportament passiu i auto-marginal:

Les nenes no ho fan tant. Les nenes estan molt a l’expectativa, i llavors veus que sempre estan a grupets molt petitets... Són diferents en aquest aspecte. *Notes que ja hi ha una repressió, que aquestes nenes estan molt marcades.* (Mestra Cicle Superior).

La visió que les famílies les marroquines marquen molt les noies i la seva relació amb l’escola, donat que en prioritzen el seu rol d’ajuda en el treball domèstic i en la cura dels germans i familiars més petits, configurava un altre eix discursiu recurrent entre els docents del Cicle Superior :

---

<sup>98</sup> Cal recordar que al Cicle Mitjà i Superior no hi havia matriculats alumnes de pares senegambians durant el curs 2000-2001.

Quan les nenes són grans cuiden dels petits, això està claríssim. Hi ha nenes grans que fan de mames i les substitueixen en moments determinats perquè la mama està treballant. I no falten perquè coincideixen els horaris amb els de l'escola. Quan les nenes surtin d'aquí no sé què passarà a l'ESO, perquè llavors els horaris no seran els mateixos. (Membre equip coordinador).

Aquest temor esdevé denotatiu de la poca confiança dipositada en l'interès de les famílies marroquines per l'educació de les seves filles: se suposava que les nenes, un cop arribessin a la secundària, deixarien de banda els estudis i es dedicarien en exclusiva al paper de cura familiar designat ja des de les edats de primària...

Malgrat tot, més d'una mestra destacava la bona resposta participativa precisament de les nenes d'origen marroquí, per sobre dels nens del mateix origen... En general, els mestres valoraven el nivell de participació dels alumnes d'origen immigrant a les activitats organitzades per l'escola tot equiparant-lo al de l'alumnat autòcton en les diferents etapes educatives. S'assenyalava, tanmateix, que en el cas de les nenes, la família acostumava a controlar més de prop aquesta participació en les edats properes a l'adolescència. Amb paraules d'una professora:

És a dir, normalment s'engresquen, és clar que sí! Sí, tot i que hi hagi hagut alguns casos en què d'alguna manera els han mantingut o han volgut que els mantinguéssim al marge... (Membre Equip Coordinador).

Aquesta mateixa mestra posava l'exemple d'una alumna marroquina de cinquè que va negociar amb els seus pares la seva participació en els Pastorets, representació teatral emblemàtica a l'escola, i a la qual els progenitors es mostraven reticents pel contingut de caràcter religiós:

L'A va dir que a casa seva no ho veien gaire bé, però que no participar-hi també li sabia molt de greu, i llavors va dir "Jo seré d'atrezzo". És a dir, ella participava com qualsevol altre, perquè a més a més els hi fem entendre que en fer Pastorets o fer teatre, o el que sigui, tan important és el que obre i tanca i cortines, el que porta el focus, com el que fa de personatge principal, l'important és que s'ho passin bé. Ja et dic, aquesta nena és l'única vegada que ens ha fet una cosa d'aquestes, perquè a les festes, a les danses, ella sempre ha sigut una més. (Membre Equip Coordinador).

Les qüestions de participació dels alumnes d'origen immigrant es lligaven a la convicció que els infants "saben separar", i de fet ho fan, la seva vida a l'escola de la vida familiar i comunitària:

Que ells a fora tenen la seva vida i tal? Molt bé, però *saben separar, i saben el que es fa aquí, i el que es fa allà, i les festes que celebrem aquí i les que han de celebrar ells*. A veure, més cosa que dos nens magribins et facin d'angelets en els Pastorets d'Icària! (*riem les dues*). Això ja és el colmo, no? (Mestra Cicle Superior).

La darrera cita, que serveix per cloure l'apartat, revela, un cop més, fins a quin punt l'escola vehiculava un tractament discursiu ambigu, i *doblevincular*, de la diversitat cultural present al centre: la convicció que els infants de famílies immigrants *ja són d'aquí*, són iguals que els altres, queda diluïda per afirmacions com l'anterior, que reconeix una gran discontinuïtat en les seves experiències quotidianes a l'escola i amb la família.

L'orgull perquè dos infants facin d'angelets als Pastorets d'Icària suposava el triomf assimilador de la cultura majoritària representada i legitimada per l'escola (per la gran majoria de les escoles), implicava l'assumpció implícita per part dels docents que els processos de vinculació escolar dels infants passen necessàriament per l'adopció dels elements identitaris de la societat

d'acollida sense opció de reconeixement i d'articulació a l'escola amb d'altres transmesos i recreats a través del bagatge familiar d'origen<sup>99</sup>: “*saben separar, i saben el que es fa aquí i el que es fa allà*”. En cap moment es plantejava l'aproximació d'aquests dos móns irreductibles (escola i família), la demolició d'uns murs de separació a voltes ocults, i a voltes ben visibles...

## **5.2. Les pràctiques: activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge identificats**

### **5.2.1 Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge a l'aula ordinària**

La coordinació i la unificació dels criteris d'ensenyament / aprenentatge entre el professorat de cada cicle de l'escola es podria caracteritzar com a realment impecable, donat que les activitats realitzades a cada grup del mateix nivell eren ben homogènies i es programaven paral·lelament.

Els trets que caracteritzaven cadascuna de les etapes educatives, de manera similar a molts altres centres a casa nostra, s'han encapçalat amb els següents epígrafs:

#### **5.2.1.1. Educació infantil. Descoberta d'un món a mida (de l'escola)**

Com a totes les escoles, l'etapa infantil marcava les formes d'organització més col·lectives o comunitàries, reflectides especialment en la disposició dels infants: al CEIP Icària els alumnes de P-3 seien en dos grans grups de taules; els de P-4 i P-5 es dividien en agrupacions de 4 i 5. Les activitats acostumaven a organitzar-se a partir d'aquestes agrupacions, i també de la disposició de tot l'alumnat en forma de rotllana.

Una altra pedra angular venia donada per la transmissió d'hàbits de comportament a molts nivells: presentació, salutacions i comiats, alimentació, higiene, normes de comportament a l'aula –com seure, quan parlar i quan callar, com relacionar-se amb els companys, com ordenar i endreçar els estris, els materials i les joguines, etc.-. Així, s'institucionalitzava un seguit de rituals diaris destinats a ajudar els infants a situar-se i a assimilar aquestes pautes.

Una jornada a P-3 del CEIP Icària començava amb els infants penjant la cartera i l'abric en un penja-robes personalitzat amb la seva foto i el seu nom. Seguidament prenia lloc el procés de cordar-se la bata, pautat pels adults fins al mínim detall: només abotonant el primer botó i deixant que se n'acabessin de cordar la resta. Després es passava llista amb els nens i nenes asseguts composant una rotllana davant els penja-robes identificats amb les fotografies de cada nen/a. El ritual a P-3 funcionava de la següent forma:

Cada matí, el nen encarregat de passar llista es col·locava dret al davant de la filera de fotos de carnet del grup, i assenyalant-les una per una, anava dient en veu alta per tots els companys :

---

<sup>99</sup> Aquesta afirmació s'escauria igualment per una part de l'alumnat *autòcton* procedent de famílies de la immigració interior...

“Ha vingut l’A?”, llavors l’A, des d’on estava assegut, contestava : “Bon dia, sóc aquí”. Cada vegada que faltava algú, l’encarregat tapava la seva foto amb una cartolina blava.

Durant les activitats, les mestres marcaven molt la manera com havien de seure els alumnes: “amb el cul a la cadira, l’esquena recta, mirant cap endavant”... I abans de sortir a l’esbarjo prenia escenari un altre dels rituals per excel·lència: l’esmorzar. El criteri de les mestres tornava a ser ajudar en l’imprescindible als nens, insistint en deixar-los autonomia per menjar sols en la mesura del possible. Les mestres treien culleres d’un calaix, i dos ganivets, i anaven passant per les taules a pelar les peces de fruita, i a obrir els paquets de cereals i els bricks de suc. També tallaven a bocinets les pastes i els entrepans. Tots els nens tenien assignat un got propi (de plàstic vermell o blau), que identificaven per l’animal del dibuix.

Pel que fa a les activitats programades, una part important de les agrupades sota l’epígraf de “descoberta del món” es basaven en el desenvolupament de la percepció i dels sentits. L’objectiu consistia en ensenyar els infants a distingir tamanys, colors, plantes, persones, animals...; a familiaritzar-se amb les mesures del temps cronològic i els estats del temps atmosfèric, amb les textures de diferents materials, i un llarg etc. Com a exemple serveix aquesta escena esdevinguda a una classe de P-5 a propòsit de la descripció del temps atmosfèric:

La S (*mestra P-5*) va preguntar als infants quin dia era, i va escriure la data a la pissarra. Després va demanar a l’encarregat del temps que col·loqués al quadre del divendres el signe del temps: tots van coincidir en què estava núvol. La S va recordar que feia poc acabaven d’estrenar un nou mes : el maig. Llavors va iniciar una cantarella que els infants van repetir : “Pel maig cada dia un raig. Pel maig cada dia un raig...”. La repetició memorística d’aquest refrany tradicional del costumari sobtava en un entorn escolar on es pretenia estimular la creativitat dels infants...

Un altre bloc d’activitats corresponia a la introducció dels continguts formalment acadèmics: lectura, escriptura, matemàtica... La metodologia d’ensenyar a reconèixer les grafies i els nombres estava perfectament planificada i graduada mitjançant les activitats i exercicis proposats. A tall d’exemple, a P-5 la mestra va introduir les primers nocions numèriques escrites a través d’una fitxa on apareixien en una filera els nombres de l’1 al 9. A sota hi havia una altra filera amb els mateixos nombres només suggerits amb puntets, i a sota una tercera filera buida. La mestra els va donar la consigna de resseguir amb els dits els nombres de la primera filera, resseguir amb el llapis els de la segona, i escriure directament els nombres a la tercera.

Un aspecte molt important a l’Educació Infantil en aquest centre, especialment a P3, consistia en el reforç de l’expressió oral en català dels alumnes, amb el benentès que era en aquesta etapa on calia posar els majors esforços per la immersió dels alumnes en la llengua: hi solia haver una



mestra addicional que es responsabilitzava d'aquestes sessions mitjançant recursos visuals com diapositives, titelles, figures de paper, etc. Curiosament, no es feia servir cap mitjà audiovisual perquè es pensava que no estimulava la imaginació dels nens.

Es feia un ús especial, ja tradicional al centre, de contes i cançons que els nens aprenien a identificar ràpidament. El repertori no semblava haver-se renovat en molts anys. A P-3 els infants coneixien diferents contes a través de diapositives artesanals, amb dibuixos a l'estil de Fina Rifà o Pilarín Bayès, que donaven peu a l'aprenentatge de cançons i frases relacionades amb els personatges. Com a mostra, al final d'un dels contes, la darrera diapositiva allotjava una marieta de vius colors amb les ales desplegadas i arribant a una flor. La mestra va cloure la narració del conte demanant: "us enrecordeu de la cançó de la marieta? Com l'hem d'acomiarar?". Va començar a cantar i de seguida tots els infants la van seguir entusiasmats:

*Marieta vola, vola, tu que portes camisola, si m'ensenyes a pujar al cel et donaré pa i mel!!*

En aquesta etapa les activitats lúdiques (racons, estones de joc...) i plàstiques ocupen un lloc central al currículum, i apareixien molt pautades pel professorat com a característica pròpia del CEIP. Per exemple, en una aula de P-4 la mestra havia muntat quatre racons diferents, tres d'ells a les taules dels propis nanos: el de les cartes; el dels puzzles; un altre compost d'una sèrie de figures de fusta (cilindres, esferes, quadrats...) de diferents colors que s'havien de muntar en uns pals primers, seguint diferents combinatòries; i al final de l'aula hi havia preparat el racó de les botigues. Les normes de funcionament d'aquests racons eren força clares i institucionalitzades.

Per últim, val a dir que degut a les grans ratios, a moltes de les aules de Parvulari hi havia una certa tendència a programar un parell d'activitats alhora en la mateixa franja horària en la qual s'alternaven els grups, d'aquesta manera es facilitava el treball i se suposava que els infants es cansaven menys perquè se'ls hi oferia l'oportunitat de canviar d'activitat.

Fins aquí s'ha analitzat la descoberta d'un món "a mida" de l'escola, basat en diapositives, contes i cançons pel reforç de *la* llengua.

#### **5.2.1.2. Cicle Inicial. Entre la inclusió i la incipient segregació dels aprenentatges.**

A les aules de Cicle Inicial es van apuntar elements de continuïtat amb alguns dels blocs identificats per Parvulari (accent en les activitats lúdiques, i en els aspectes de descoberta del món, etc.), però els canvis més evidents es palpaven en el fet que les normes i hàbits de comportament es començaven a donar per descomptat, de manera que la manca de resposta en aquests aspectes per part dels alumnes esdevenia una de les preocupacions centrals dels mestres. Així succeïa en una aula de Cicle Inicial, on la mestra lamentava el comportament dels alumnes en aquests termes, palesats a les seves observacions d'aula:

Els costa escoltar i fer cas a la mestra, en molts moments prescindeixen d'ella i van a la seva.  
Els costa respectar el torn de paraules.

Els costa compartir els estris i el material de treball.

Cal insistir i recordar els hàbits personals, hi ha nens molt despistats. No es treuen la bata o no se la posen fins que els hi dius. S'obliden de posar el nom en els treballs. Cal anar-los dient que endrecin les coses. No estan pel que fan i això fa que tot els hi duri molta estona. A les estones de canvi, es perden i cal repetir-los què cal fer. En els hàbits cal anar-los conduint...

Com a la majoria de centres educatius, cada vegada adquirien més preponderància al currículum, lògicament, les activitats d'aprenentatge de continguts intel·lectuals: lectura, ortografia, lèxic, matemàtica, conceptes de classificació i ordenació, etc.

Per exemple, en una classe de llengua catalana de Primer l'activitat va consistir en l'aprenentatge dels sons i les grafies : *bra bre bri bro bru ; bla ble bli blo blu*. La mestra va procedir de manera que primer les va recitar a la pissarra ella sola, i després tots junts. A continuació, les va fer llegir individualment de manera desordenada. Un cop acabada aquesta primera fase, va repartir una fitxa on hi havia dos exercicis: el primer era de cal·ligrafia; el segon un seguit de vinyetes amb diferents dibuixos representant persones i coses que contenien els sons de les grafies, i que s'havien d'identificar.

A l'escola es continuaven fent servir, però, recursos de plàstica per fer més planers aquests aprenentatges: retallar i enganxar, elaboració de murals, etc., fins i tot en les assignatures aparentment més àrides, com la matemàtica:

Una de les classes de matemàtica a Primer va consistir en un exercici de manualitats que tenia com a objectiu reconèixer diferents formes (rodona, allargada, quadrada...), alhora que diferents materials (fusta, metall, cartró, plàstic...). La tutora va repartir un full on hi havia dibuixats objectes : una pilota, un llapis, un pinzell, un rellotge, un botó, un globus, una capsa..., que s'havien de pintar i retallar. Després s'havien d'enganxar en un altre full aplegats en conjunts diferents segons la propietat indicada.

També es mantenia l'èmfasi en el treball en grup, col·lectiu. De manera il·lustrativa, a primer els alumnes van confeccionar diferents murals temàtics per aprendre "les coses que passen a la primavera": un grup aportava els canvis en el temps atmosfèric, uns altres els canvis experimentats per les plantes i els animals, i un darrer grup les adaptacions de les persones... Després tots els murals es van compartir i exposar.

A partir d'aquesta etapa, i de manera accentuada a Cicle Mitjà i Superior, prenen relleu els esforços que el professorat freqüentment esmerçava en la transmissió d'uns ideals de participació democràtics i igualitaris, introduint mecanismes com les votacions (per escollir representants entre els alumnes, o una activitat, o una disfressa, etc., etc.), o reduint al màxim els elements de competició, defugint la divisió dels infants en guanyadors i perdedors en les diferents activitats proposades.

En un dels grups de segon es va observar una atenció acurada en els aspectes de reflexió i cohesió del grup, a través de les assemblees, de cançons introduïdes en el decurs d'alguna activitat, i de rituals de germanor:

Durant una classe a segon, per tal de fer un descans donat que els infants cada vegada estaven més esvalotats i distrets de la feina, la tutora inicià una cançó participativa sobre un cavaller que veia una noia pentinant-se. La cançó seguia de manera que, en adonar-se la noia que el cavaller l'observava, la pinta li queia de les mans i ell aprofitava el moment per dedicar-li la següent declaració d'amor: "*Si la mar fos tota tinta i les roques paper d'or, li escriuria una carteta a la (nom de la noia) del meu cor*". La cançó va anar repetint-se de forma que els cavallers i les donzelles variessin per fer participar tots els alumnes.

En una altra ocasió, a la mateixa aula, faltaven només deu minuts per marxar i la mestra, com a comiat i com a gest pacificador de la moguda sessió d'assemblea d'aquell dia, va demanar a tothom que es col·loqués fent una rotllana amb les mans agafades. Llavors es va escenificar una cançó de germanor que va ser seguida pels nens.

Tanmateix, ja a partir de primer apareixien elements inequívocs de separació i segregació de l'alumnat: es començava a actuar institucionalment davant les diferències de nivell mitjançant el reforç extern i l'adaptació dels continguts als alumnes que no arribaven a uns mínims, entre els quals en nombroses ocasions s'hi incloïa l'alumnat d'origen immigrant. Com a mostra, a una aula de segon vaig observar que el S (*alumne autòcton*), l'A (*alumne autòcton*) i el T (*alumne d'origen marroquí*) no treballaven els mateixos exercicis de matemàtica que la resta de companys, sinó exercicis més simples del quadern Sis/Set. Em vaig adonar, a més, que els exercicis encomanats al T encara estaven a un nivell més elemental que els dels altres dos companys, tot consistint en sumes i restes de primer.

En conseqüència, doncs, la instauració de diferents nivells, comuna a moltes escoles, implicava una segregació i un accés diferencial de l'alumnat als aprenentatges ja des dels primers cursos de la Primària, desigualtats que quedaven embolcallades mitjançant les pràctiques organitzatives i relacionals de cohesió que el professorat vehiculava alhora, i que, com veurem, obtenien una resposta ben desigual per part dels infants.

### 5.2.1.3. Cicle Mitjà i Cicle Superior<sup>100</sup>. Les tecnologies disciplinars en joc

Al Cicle Mitjà, i especialment a tercer, es continuava mantenint una dimensió cooperativa, de treball col·lectiu per grups o en grup. Els alumnes seien encara en grups de taules de 4 persones; en canvi, al Cicle Superior la disposició ja era per parelles, responnent a una expectativa de treball més individualitzat. En aquest punt, cal assenyalar que en cap dels cicles educatius no es deixava que els alumnes triessin lloc a les taules, sinó que els grups i les parelles es configuraven, i anaven canviant durant el curs, a partir de l'atzar (sorteig) o de la iniciativa dels mestres. La idea era que els infants aprenguessin a relacionar-se amb tothom i no establissin grups tancats per sexe i/o afinitats de fora l'escola; tanmateix, les vivències dels infants al respecte mostraven, per una banda, resignació davant la imposició, i per l'altra, excitació davant les combinatòries que podia oferir l'atzar...

La dimensió cooperativa i la importància atorgada al treball en grup persistien en moltes de les activitats, fins i tot en les assignatures instrumentals, més feixugues acadèmicament parlant. Com a mostra, una classe de castellà es va dedicar als jocs de carrer i es va desenvolupar a través del joc del "Director d'orquestra secret"; i una classe de naturals destinada a conèixer les dàfnies es va organitzar de manera que les qüestions plantejades a partir de la fitxa les anaven resolent entre tots oralment, i després es posaven les aportacions per escrit. Una altra activitat en grup presenciada va ser la reordenació col·lectiva d'una recepta de cuina prèviament desmuntada per la mestra, a l'assignatura de català...

Tenint en compte que en aquests cursos es demanava un nivell més elevat de responsabilitat en el treball acadèmic dels alumnes, algunes mestres penalitzaven decididament qui no complia amb les mínimes expectatives, bé posant la feina no finalitzada per deures, o bé destinant-hi l'hora del pati.

Il·lustrativament, al final d'una classe a tercer, la tutora va passar a recollir les redaccions que els alumnes havien estat treballant la darrera hora, i aquells que no la tenien acabada se la van emportar de deures. En una altra ocasió, alguns alumnes es van quedar sense pati completant els exercicis de matemàtica que no havien acabat per estar jugant. La tutora va justificar aquest càstig en un a part assegurant que la seva intenció era que els alumnes es fessin responsables de les feines escolars encomanades.

L'adaptació de les activitats segons els nivells dels alumnes, i la consegüent segregació, es feia més visible a mida que s'avançava en els cursos: aquells que assistien al reforç fora de l'aula ordinària restaven exclosos de segons quines activitats a l'aula ordinària, se'ls hi encomanava

---

<sup>100</sup> La raó d'aplegar el Cicle Mitjà i el Cicle Superior, a banda de la similaritat en molts aspectes, és que d'aquest últim es disposa de poca informació donades les dificultats d'accés exposades al capítol metodològic.

altres tasques més fàcils, ja fos individualment o en grup, amb el resultat, com succeeix a la majoria de les escoles, que l'escletxa entre l'alumnat que seguia i el que no seguia el currículum ordinari s'anava fent cada vegada més gran...

A quart, per exemple, treballaven molt intensivament el càlcul mental. Durant una de les ocasions en què vaig visitar aquest curs, la mestra em va informar que la S (*alumna d'origen marroquí*) i la P (*autòctona*), ambdues del grup de reforç, normalment no participaven en els exercicis orals col·lectius, i em va demanar si mentrestant les podia ajudar a arxivar les fitxes del curs als carpesans, donat que la resta de companys ja els tenien ordenats de cara a fer els àlbums. Aquestes alumnes, per tant, es veien apartades i isolades de les activitats que realitzaven els companys en diferents moments de la jornada escolar, el que sens dubte havia d'influir en les seves dinàmiques relacionals al grup-classe i en la seva motivació envers els aprenentatges...

En els nivells superiors de cinquè i sisè les activitats individuals i les expectatives disciplinàries d'ordre i silenci durant el treball adquireixen més evidència i protagonisme que en cap altra etapa educativa, i aquest centre no n'era una excepció. En el decurs d'una de les poques classes que vaig poder observar al cicle superior, el mestre -cal remarcar que en aquest cas es tractava d'un home, figura generalment més respectada o temuda pels alumnes- va desenvolupar cada activitat de l'assignatura de català en un silenci absolut només interromput per les intervencions ordenades i aixecant el braç dels alumnes per aclarir dubtes...

L'atenció posada en molts moments en la disciplina i l'ordre, conjuntament amb la valoració del treball individual i la segregació en nivells d'aprenentatges, variables comunes a moltes escoles, en el cas del CEIP Icària contrastaven vivament amb una retòrica i unes pràctiques que volien posar l'accent en la dimensió cooperativa i grupal pròpia de la pedagogia activa, tot donant lloc a uns escenaris plens de contradiccions i ambivalències, amplificades pel contrast amb els estils enregistrats fora de les aules. En resum, doncs, *tracking* i treball individual autònom dins la retòrica i la pràctica cooperatives.

## **5.2.2 Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge a les aules de reforç**

### **5.2.2.1. Educació infantil: Qui són els *Ni-nis*?**

Com ja s'ha avançat anteriorment, al Parvulari hi havia una mestra específicament dedicada al reforç oral de català dels alumnes que ingressaven a l'Educació Infantil sense expressar-se amb fluïdesa *ni* en català *ni* en castellà, independentment que haguessin nascut en destí o en el país d'origen. D'aquí el nom de *Ni-nis*, tot un símbol de la perspectiva de dèficit que guiava el

treball (benintencionat sens dubte) dels docents. Hi assistien pràcticament tots els alumnes d'origen immigrant, amb una o dues excepcions.

Les classes es realitzaven un cop per setmana en una aula específica (molt petita) del Parvulari on els alumnes hi assistien per nivells, tot i que s'hi barrejaven (per exemple, P-4 i P-5) quan els infants tenien nivells de competència semblants. Es tractava de sessions on la mestra, a través del joc dirigit, pretenia estimular que els infants parlessin en català i n'aprenguessin vocabulari.

Com a il·lustració, una escena significativa s'escau a propòsit d'un joc de tacte en què els alumnes havien de reconèixer sense mirar-los un seguit d'objectes de joguina i d'ús quotidià introduïts en una capsula de cartró en forma de casa. Després de deixar la capsula sobre la taula, la G (*mestra reforç*) va agafar un cotxet blau amb rodes grogues, una pinta gegant de color vermell, una ovella de plàstic, i una pala petita de color blau, i els va anunciar: "Mireu, ara ficarem aquestes coses a dins de la capsula. Triareu una cosa però només tocant-la, i haureu d'endevinar què és i de quin color". Acabada l'activitat, en va iniciar una altra en què els infants, un per un, havien de col·locar l'ovella de joguina a la part de la casa que ella els hi digués (*davant, darrera, a dalt, a baix, dintre, fora...*).

El cert és que aquestes activitats tan pautades deixaven molt poc marge per a la participació i la iniciativa espontània dels alumnes, que de vegades provaven sense èxit de desviar la seva atenció de l'activitat programada per la mestra i jugar amb els objectes a la seva manera, utilitzant la llengua materna que d'entrada se'ls hi denegava en aquest espai de reforç de nom tan significativament desposeïdor.

La imatge dels alumnes d'origen marroquí i senegambià de Parvulari extrets de les seves aules i segregats en un espai a part, per bé que amb uns objectius eminentment pedagògics, semblava ben poc congruent amb els principis d'integració i arrelament a l'entorn defensats al PEC i projectats a nivell discursiu, i esdevenia desconcertant àdhuc pels propis infants, que no semblaven acabar d'entendre per què se'ls feia sortir de l'aula ordinària...

### **5.2.2.2. Cicle Inicial / Cicle Mitjà<sup>101</sup>. L'altra cara del *tracking***

Tots els alumnes d'origen immigrant matriculats al Cicle Inicial (7) assistien a les classes de reforç, i dels 5 de Cicle Mitjà hi anaven 2 (un tercer alumne era nouvingut del Marroc i l'atenia el personal de Compensatòria).

Les dues matèries en les quals es basaven les classes del reforç de Cicle Inicial i Cicle Mitjà eren la llengua catalana i la matemàtica. A totes dues s'alternaven estones de treball oral

---

<sup>101</sup> En aquest cas el reforç de Cicle Mitjà i el de Cicle Superior es descriuen conjuntament perquè compartien la mateixa professora, i els estils i activitats eren molt similars.

col·lectiu on els infants deien la seva lliurement, amb d'altres d'activitat escrita individual per completar els quaderns (matemàtica) i les fitxes del llibre de text (català), els mateixos de l'aula ordinària, donat que hi havia una coordinació molt estreta entre les tutores i la mestra de reforç. Es feia servir (també a Cicle Superior) el recurs de treballar a l'aula d'informàtica amb jocs de llengua.

Potser pel tarannà de la mestra d'educació especial, de tracte suau i afectiu, i pel nombre reduït d'alumnes, l'ambient de treball semblava en aquest espai més relaxat que a les aules ordinàries i propiciava una dinàmica interactiva i no tant unidireccional. Com a exemple, serveix aquesta escena presenciada en una classe de reforç de matemàtica en què la mestra s'havia proposat complicar el concepte de suma. La transcripció directament del diari de camp per no perdre espontaneïtat en la descripció:

La D els ha dit: "Fins ara heu tingut prou amb els dits per comptar, però i amb nombres més grans? Com us ho fareu?". El M i el H (*alumnes d'origen marroquí*) han proposat ajuntar les seves dues mans per poder tenir més dits. La D, divertida, ha reconegut que la idea era bona, "però i si la suma és amb nombres més grans? Com podreu comptar?". El K (*alumne gambià*) ho ha resolt proposant buscar més gent per ajuntar més dits. La D li ha contestat rient que hi havia una solució més fàcil. Ha anat cap a l'armari i ha tret una capsa plena de fitxes rodones de color vermell. Han buscat la pàgina d'exercicis del quadernet, i els hi ha explicat la manera...

Un altre exemple observat va ser el treball de lectura en grup a partir del comentari del títol, introduït amb la finalitat que els alumnes avansessin de manera oral i col·lectiva la temàtica dels texts. Aquesta tècnica no només va ser enregistrada al reforç, sinó també als cursos de primària, especialment al Cicle Mitjà. La diferència és que al reforç hi intervenien espontàniament tots els alumnes i a l'aula ordinària sols un sector.

Durant una classe de reforç dedicada a la lectura d'un conte de Gianni Rodari, es va poder comprovar l'efectivitat d'aquesta tècnica en el context reduït del grup. Després de repartir els fulls amb el conte, la mestra va llegir el títol en veu alta: "L'Alícia cau al mar", i amb la seva veueta fina, va demanar als alumnes: "Molt bé, i aquest títol, què pot voler-nos dir, de què pot anar el conte?". Tots van frisar per intervenir alhora, i es van succeir les intervencions més fantasioses per part dels alumnes. Davant l'entusiasme generalitzat, la mestra va concloure que el millor que podien fer per assabentar-se era llegir el text.

Una altra tècnica de treball interactiu observada va ser la correcció per part dels propis alumnes dels treballs dels seus companys, sobre tot els dictats.

El darrer quart d'hora de classe s'acostumava a deixar pel joc lliure dels alumnes, com a premi a la feina realitzada.

Freqüentment la mestra de reforç aprofitava els moments finals de la sessió per esperonar les ganes d'aprendre dels alumnes mitjançant jocs competitius, com per exemple un de càlcul mental, emprat a mode de cloenda de la classe, que era molt esperat pels alumnes.

Així, en finalitzar una sessió amb els alumnes de quart, tothom es va dirigir cap a la mestra i li va implorar : “Va, D, avui la pregunta !”. Llavors la D, tot rient, va assenyalar la S (*d’origen marroquí, una de les dues alumnes “exempta” del càlcul mental a l’aula ordinària de quart que ha aparegut anteriorment*), i li va plantejar : “A veure... La S té 10 cromos i un amic li’n regala 15, quants en tindrà ?”. La S va posar una cara de concentració molt exagerada i es va mirar els dits, per comptar. Però un altre company se li va avançar: “¡Pues veinticinco!”. La S el va escridassar per haver-li aixafat la resposta, i li va demanar a la mestra una altra pregunta, estava molt excitada i desitjosa de respondre correctament.

En conjunt, el reforç de Cicle Inicial i mitjà, tot i constituir un espai segregat (i per tant, estigmatitzant), gràcies al tarannà afectiu i encoratjador de la mestra, i mercès a les dinàmiques participatives desplegades, havia esdevingut un petit i acollidor entorn on els infants amb més dificultats d’aprenentatge (molts d’ells, com hem vist, d’origen immigrant) podien beneficiar-se d’una atenció més directa i d’una valoració explícita de les seves intervencions i aportacions: en definitiva, un espai per a l’atenció directa, el treball en grup i l’afectivitat.

### **5.2.2.3. Cicle Superior. Un reforç dominat per les baixes expectatives i la distància.**

Del total de 6 alumnes d’origen immigrant estranger d’aquesta etapa, la meitat assistien a aquestes classes. La dinàmica de reforç observada a Cicle Superior, tot i que també es centrava en les matèries de llengua i matemàtica, esdevenia molt diferent a la consignada per Cicle Inicial i Mitjà: hi eren absents els elements d’interactivitat i oralitat, d’afectivitat fins i tot, que la mestra d’educació especial dels anteriors nivells emfasitzava o deixava fluir pel seu especial *feeling* amb els alumnes.

La majoria de les activitats a les quals vaig assistir es composaven de llargs exercicis escrits de català i/o de matemàtica escuetament explicats que s’esperava que els alumnes omplissin en silenci i individualment. A continuació la professora els corregia també en silenci, en moltes ocasions sense explicar als alumnes on s’havien equivocat, o com podien millorar-los...

Per altra banda, les expectatives eren ben baixes respecte a segons quins alumnes, sobre tot en el cas d’un seguit noies autòctones considerades, conjuntament amb les seves (“desestructurades”) famílies, problemàtiques (vid. capítol sobre el clima de centre).

Aquestes baixes expectatives van quedar ben palesades un dia en què, després d’ajudar els alumnes amb la correcció d’un dictat, la mestra em va confessar que m’havia vist massa capficada intentant explicar-los totes les faltes, no calia tant d’esforç explicatiu perquè “no t’entendran”, “estan molt lluny del nivell de la resta de companys, a més, necessaries 50 sessions per cada alumne, i només tenim dues sessions per setmana”.



A nivell de centre s'esperava que les classes de reforç a Cicle Superior servissin per facilitar que els alumnes realitzessin els treballs d'altres assignatures que per si sols no podrien fer: l'exemple seguit de prop va ser un treball de música sobre els tipus d'instruments presents a una orquestra. La mestra de reforç treballava coordinadament amb els tutors en aquest sentit, però en més d'una ocasió va deixar aflorar la seva preocupació perquè es veia desbordada per la impossibilitat de fer entregar als alumnes de reforç un treball del mateix nivell que els lliurats pels companys de l'aula ordinària.

L'estona de més distensió al reforç de Cicle Superior era l'últim quart d'hora destinat al joc lliure dels alumnes. Els protagonistes d'aquesta franja pels més grans eren els jocs d'ordinador, per bé que només n'hi havia d'específicament pedagògics: de vocabulari, ortografia, etc. Mentre en l'anterior reforç l'estona de joc implicava una oportunitat de relació més estreta amb la mestra, en aquest cas la docent romania al marge i distant respecte les activitats lúdiques desplegades pels infants.

Així doncs, en comparació amb l'anterior espai reforç, més engrescador en termes de vinculació escolar, en aquest cas la construcció docent d'un entorn exactament amb la mateixa funció al Cicle Superior esdevenia, en canvi, ben diferent a l'hora de moldejar les experiències dels infants.

### **5.2.3 Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge fora de les aules. *Si tu vas al cel en patinet “en àrab”***

Com ja s'ha explicat en pàgines anteriors, un dels trets identitaris del CEIP Icària a nivell de Projecte Educatiu focalitzava en la importància atorgada a la formació fora de les aules. Les excursions a la muntanya, museus, ciutats, espectacles (teatre, circ...) acostumen a ser freqüents durant el curs, i es fa tot el possible per a què tots els nens i nenes assisteixin, independentment de la capacitat econòmica de la família.

L'escola va ser una de les primeres públiques a organitzar colònies escolars, amb l'objectiu, segons el PEC (pg. 38), d'afavorir les relacions de convivència i cooperació entre els infants i amb els educadors, fomentar actituds d'autonomia fora de l'ambient familiar, i assumir sobre el terreny part dels continguts específics del curs. Les colònies havien arribat feia temps també al Parvulari, tot i que la resposta, especialment per part de les mares immigrants, era relativament baixa.

Normalment, tant a les excursions com a les colònies es limitava la quantitat de diners que podien portar els alumnes a sobre durant la sortida, per tal d'evitar les desigualtats entre els infants a l'hora d'adquirir records, regals, etc. També es feien recomanacions sobre la roba i

l'equipament adient, tot oferint servei de préstec de sacs de dormir, flassades, i altres materials. A les colònies no hi acostumaven a faltar els esperats Jocs de nit, que feien les delícies dels infants abans d'anar a dormir...

Un altre puntal educatiu fora de les aules consistia en la recuperació de celebracions tradicionals al costumari català com Sant Simó, la Castanyada, Sant Ponç, o Sant Jordi; a banda de celebrar festes més generalitzades com el Nadal, Carnestoltes, etc., cada any es representaven Els Pastorets i altres obres de teatre a càrrec dels alumnes, en les quals s'esmerçaven molts esforços i il·lusió per part dels docents: era en aquestes ocasions on donava més fruit i s'evidenciava l'elevada entesa i corresponsabilitat entre els membres de la plantilla. També s'havien institucionalitzat danses com el Ball de la Castanya, el Noi de la Mare o el Ball de Gitanes.

L'equip docent preparava totes aquestes celebracions amb cura i implicant els infants en tot el procés d'elaboració de l'event, menys en la mateixa proposta de l'activitat, que partia de la iniciativa exclusiva dels mestres. La participació de l'alumnat, com en la majoria d'escoles, acostumava a quedar circumscrita als papers i les opcions preestablertes pel centre. De fet, en aquesta escola la iniciativa dels infants i les seves famílies en les etapes de disseny prèvies era molt baixa, i en alguns casos, el resultat acabava essent un espectacle molt dirigit, viscut sense tot l'entusiasme que caldria per una part de l'alumnat... No es plantejava seriosament que els infants (i les seves famílies) poguessin tenir un criteri propi a l'hora de considerar el seu interès per una activitat o acte de celebració concret.

La festa del Carnestoltes esdevenia simptomàtica de la divergència d'interessos i motivacions que acostumen a enfrontar els mestres i l'alumnat a moltes escoles: efectivament, les demandes dels infants de disfressar-se d'acord amb les modes mediàtiques del moment –Shin Chan, els cantants d'Operación Triunfo, etc.–, xocaven de front amb els postulats ideològicament progressistes promoguts i defensats per l'escola, i per tant eren ignorats, acomodant el ventall de tria a opcions i motius temàtics que no entressin en conflicte amb aquests postulats. Per altra banda, el professorat havia estipulat de feia temps la confecció de les disfresses a la classe a càrrec dels propis alumnes, com una mesura d'igualtat, decisió que sovint topava amb els desitjos d'una part de l'alumnat, que s'entestava en portar al centre la disfressa comprada o confeccionada per la seva família.

En aquest sentit, i des de la perspectiva monocultural tradicionalista que compartia el claustre, la recreació cultural dels bagatges d'origen dels infants (andalús, extremeny, marroquí, gambià, etc.) no s'afegia al calendari de celebracions (mai no ho havia fet perquè del que es tractava era de *recuperar la* identitat catalana, i la situació s'havia mantingut així amb els anys) ni tan sols a través de les manifestacions folklòriques més arquetípiques. Recordem que el professorat insistia en què “*saben separar, i saben el que es fa aquí i el que es fa allà, i les festes que*

*celebrem aquí i les que han de celebrar ells*". En aquest cas, doncs, no es podia plantejar cap crítica a un enfocament folklòric de la interculturalitat perquè semblava que ni tan sols s'havia arribat a aital estadi (a diferència d'altres centres del barri i de la ciutat, on s'han normalitzat les representacions de sevillanes, o la mostra gastronòmica de "països del món"...).

Per altra banda, cal assenyalar, en relació amb aquesta recuperació de celebracions tradicionals, que potser per la inèrcia dels anys, els continguts d'algun dels actes festius, com la "Tallada de pota de la Vella Quaresma", actualment ja no semblaven gaire sensibles a les diferents procedències dels alumnes, com es va tenir oportunitat de comprovar en una de les trobades dels divendres de Quaresma:

La serrada de la cama s'acompanyava d'una cançó cantada prèviament per tots els alumnes de l'escola aplegats al pati, amb la lletra següent : *Si tu vas al cel en patinet, fes-m'hi un bon lloc, que hi que pujo jo...* En aquella ocasió, quan tothom l'havia corejat entusiàsticament una vegada, llavors el mestre de cerimònies que animava l'event va exclamar : "Vinga, ara en castellà !"; després: "Més difícil, en francès !; i, per últim, davant l'estupefacció de la investigadora (i segurament dels infants d'origen marroquí) :

"Ara en àrab !": *"Avui no halem, ni halarem..."*

En una escola on la gran majoria dels infants d'origen immigrant són d'origen marroquí, i molts estudien l'àrab fora de l'horari escolar i/o parlen el dialecte del Marroc a casa seva, és evident que lletres com aquesta no semblaven contribuir gaire al reconeixement i el respecte del bagatge cultural familiar d'aquests alumnes en l'àmbit escolar, sinó que més aviat actuaven potencialment com a un element de desvinculació, al marge de les bones intencions dels docents, que resten fora de tot dubte (precisament aquest mestre era un dels més estimats i respectats pels alumnes)...

Les festes de final de curs marcaven, a l'ensem, un altre dels moments esperats, i es posava igualment una gran atenció en la implicació dels alumnes com a protagonistes de la festa mitjançant les actuacions (teatre, titelles), les exposicions als passadissos, els partits de gala de futbol i bàsquet, etc. Es tractava d'una festa molt organitzada i coordinada pel professorat, la conducció de la qual, com en la majoria de celebracions, corria a càrrec d'algun docent emblemàtic com a mestre de cerimònies, micròfon en mà.

En els darrers anys, però, la festa de final de curs havia anat perdent públic, tant adults com infants, i els membres de l'AMPA comptaven amb una participació ben escassa per part de les famílies a l'hora de preparar-la i d'assistir-hi: a la Festa del curs 2000-2001, només una part de les famílies, poques tenint en compte el nombre de població escolaritzada, i pràcticament totes autòctones, es van passar puntualment i en degoteig per veure actuar els seus fills o per admirar

les diferents exposicions de cada grup-classe. En el cas de les famílies immigrants estrangeres la seva absència durant tota la jornada festiva va ser encara més pregona, més visible.

Pel que fa als patis, les observacions realitzades permeten contrastar que si bé en el passat –anys 80- els docents havien programat i dirigit activitats i jocs en alguns cursos (per exemple, al Cicle Superior, per afavorir la integració de les nenes en alguns jocs considerats de nois, com el futbol), darrerament aquesta pràctica ja no existia, i l'estona d'esbarjo era totalment lliure, sense cap intervenció per part dels mestres, només les puntuals per proporcionar els materials lúdics requerits pels alumnes (pilotes, cordes...), o bé per mediar i resoldre conflictes i disputes entre ells. Per tant, els propis infants organitzaven les seves activitats de joc de manera espontània. L'espai del pati de Primària no es compartia per tots els infants alhora, sinó que s'establien dos torns de sortida: de 10:00 a 10:30 hi baixaven els nens de Cicle Mitjà i Cicle Superior, i de 10:30 a 11:00 ho feien els de Cicle Inicial.

Els alumnes de Parvulari disposaven, com s'ha avançat abans, d'un espai del pati propi aïllat de la resta i adaptat a les seves necessitats: piscina de sorra per jugar amb els motlles i figures, font, etc. Els docents preveïen un període "d'adaptació" dels alumnes de P-5 al pati gran: els hi començaven a dur normalment a la tarda, per no coincidir amb els companys de primària. L'estona de joc a Parvulari era igualment lliure i gens pautaada, només condicionada pels jocs disponibles –pales i cubs, pilotes, motlles de sorra...-, que s'anaven alternant durant el curs, per no cansar els infants.

En l'apartat destinat a les dinàmiques de relació entre l'alumnat d'origen immigrant i l'alumnat autòcton es detallen les coreografies i el jocs despleats pels infants als espais del pati.

Com a darrer apunt, cal consignar que l'equip docent, des dels inicis de la trajectòria del centre, havia fomentat entre els infants i les famílies *hàbits d'alimentació sans* pel que fa als esmorzars consumits al pati, o durant les excursions. Es recomanava a les famílies que prescindissin al màxim dels dolços industrials i de les begudes amb gas i cafeïna, i es decidissin pels esmorzars a base d'entrepanes, fruita i suc. Per altra banda, els docents intentaven limitar el consum de laminadures a ocasions especials com la celebració d'aniversaris, prohibint-les dins l'aula ordinària fora d'aquestes ocasions.

Aquestes pràctiques de reconducció d'hàbits d'alimentació i consum formaven part de la perspectiva de dèficit i d'adoctrinament amb què moltes escoles, des d'una posició de majoria, enfoquen la relació i la comunicació amb les famílies d'entorns socials desfavorits i minories culturals.

## **6. LES EXPERIÈNCIES I DINÀMIQUES DE VINCULACIÓ / DESVINCULACIÓ DELS ALUMNES D'ORIGEN IMMIGRANT ALS APRENENTATGES I A L'ENTORN ESCOLAR**

### **6.1. El repertori d'experiències i dinàmiques de vinculació/desvinculació: descripció de casos.**

Aquest capítol ha pres com a punt de partida les observacions i les converses informals amb el professorat, enregistrades al diari de camp, en relació amb els comportaments dels infants a l'aula i a la resta d'espais escolars, per tal de construir, aplicant la definició dels conceptes *vinculació* i *desvinculació escolar*, i tenint en compte les aportacions del marc teòric en els aspectes relatius a la tipificació de dinàmiques identitàries, quatre models generals de respostes que pretenen donar compte del repertori d'experiències i dinàmiques presents al centre, tot matisant possibles subcategories encarnades en els exemples dels infants de cada etapa educativa<sup>102</sup> escollits com a il·lustratius de cada modalitat.

La graella model d'anàlisi s'ha construït sobre aquestes quatre categories a mode de calaixos amplis de distribució del repertori reconstruït d'experiències: A) Experiències de vinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar; B) Experiències de vinculació als aprenentatges i desvinculació a l'entorn escolar; C) Experiències de desvinculació als aprenentatges i vinculació a l'entorn escolar; D) Experiències de desvinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar. Com es comprovarà, hi ha hagut categories que han quedat buides per algunes etapes educatives, per manca de casos il·lustratius. La mateixa graella ha estat aplicada en el cas de l'etnografia realitzada a Caldes d'Estrac, amb una finalitat analítica comparativa.

En la narrativa de cada cas s'ha recopilat i contrastat, en la mesura del possible, les informacions sobre el nen/a procedent del discurs dels docents, el context familiar, les observacions a l'aula i les observacions fora les aules (pati i altres). El contingut de les observacions analitzat es pot desglossar mitjançant dos variables diferenciades: les respostes dels infants a les activitats i els estils d'aprenentatge propis del centre i dels docents de cada etapa educativa, i les dinàmiques relacionals establertes a l'entorn escolar. Aquestes dinàmiques són objecte de tractament específic i aprofundit en el següent capítol, aquí només se'n fa un petit esbós per situar les trajectòries dels alumnes.

---

<sup>102</sup> Cal recordar en aquest punt les dificultats d'accés al Cicle Superior de primària, que han significat la recollida d'una informació fragmentada sobre els alumnes d'aquesta etapa educativa.

## **A) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar**

**A.1) Educació Infantil: Mario** (origen brasiler, P-3); **Wafa** (origen marroquí, P-5); **Hamida** (nascuda al Marroc, P-4).

### ▪ **Mario**

En Mario, tot i assistir al reforç lingüístic dels *Ni-nis* en procedir d'una família de parla portuguesa (no vaig arribar a saber si era nascut en origen o en destí), era identificat per les mestres com un dels alumnes més participatius i intel·ligents, a banda d'entremaliat en un sentit positiu -d'activitat- i alegre. La seva tutora destacava especialment el paper d'estimulació de la lectura desenvolupat per la mare a casa.

Les observacions d'aula van revelar en Mario com un infant ben extravertit, loquaç, xerraire amb els adults i els companys en una barreja de català, castellà i portuguès; però, sobre tot, amb moltes ganes de destacar en les activitats del grup. Familiaritzat ja amb els nombres, reconeixia també la majoria de les lletres de l'abecedari.

Per exemple, en una ocasió que la mestra volia transmetre als alumnes del grup el significat de la paraula “res”, tot traient un seguit d'objectes d'una capsa i preguntant què hi havia després d'haver-la deixat buida, el Mario va contestar: “zero”, davant la sorpresa i corresponent felicitació de la tutora.

I en una altra classe de reforç oral, en què els alumnes provaven de compondre un puzzle amb les lletres de l'abecedari, el Mario només veure les peces va exclamar en veu alta: “Mira, allí está la D, esta es la F, ésta es la G...!!”, però com que es pensava que la tasca de col·locar-les al puzzle estaria organitzada, es va posar nerviós quan va veure que un altre nen se li avançava, tot reclamant a la mestra, neguitós: “¡Ahora yo!”, “¡Ahora me toca a mí!”.

El Mario era encoratjat i felicitat freqüentment per les educadores, indulgents amb les seves entremaliadures. A l'aula emergia com un dels petits líders que de vegades despertava les enveges d'alguns companys, els quals freqüentment mostraven actituds d'agravi comparatiu envers el seu protagonisme...

### ▪ **Wafa**

La Wafa, igualment alegre, xerraire i extravertida, es distingia per brillant al seu grup de P-5. Essent gairebé l'única alumna d'origen immigrant que no assistia al reforç dels *Ni-nis* (hi havia anat el curs anterior), la Wafa rebia tots els elogis de les mestres en base als següents indicadors: en primer lloc, pertanyia a una de les famílies marroquines “més elevades” (sic.) del centre, amb estudis secundaris, domini del francès, comprensió del català malgrat el poc temps de residència (l'any d'arribada va ser el 1996), estabilitat econòmica, i interès per l'escola, fins el punt que la Wafa era gairebé l'única alumna d'origen marroquí del Parvulari que anava de colònies. En

segon lloc, les mestres la identificaven com “l’alumna que millor llegeix i escriu de tota la classe”, tot i assenyalar que durant l’anterior curs havia mostrat “algunes dificultats de vocabulari i comprensió”. I per últim, se la tenia per una nena participativa a les activitats de l’aula, malgrat moure’s habitualment dins els marges d’un grup petit de nenes.

La Wafa es diferenciava de la resta d’alumnes d’origen marroquí especialment a través de l’aparença externa, per un tipus de vestit (pitxis, faldilles de pana, pantalons d’estil juvenil, etc.) i pentinat (dues cues arrinxolades i amb gomes de coloraines) denotatiu d’un estatus familiar relativament ascendent. Ara bé, de manera similar a altres nenes del mateix origen, amb només cinc anys es mostrava ben conscient de la feina que s’esperava d’ella a casa, com ho demostra aquesta escena enregistrada durant una estona de pati:

Em vaig acostar a la Wafa i li vaig elogiar les cuetes tan maques que portava, tot demanant-li si se les havia fet ella soleta. Ella va contestar afirmativament, i afegí: “yo lo hago todo en casa”. I després, en català: “Sí, perquè la meva mare em diu que he de treballar molt, si no, no podré anar de colònies”.

A l’aula destacava per la rapidesa amb què resolvia els exercicis d’introducció a la matemàtica i a la lectura, i també per uns hàbits de polidesa i ordre que eren reconeguts per la tutora com a indicatiu d’excel·lència. Així, en una ocasió la vaig observar dibuixant en una vinyeta que havia d’il·lustrar el refrany “Per l’abril aigües mil”. Hi havia representat la pluja i una noia amb paraigües de manera molt acurada i detallada per la seva edat, després va pintar el dibuix amb força destresa i cura. Es notava que gaudia amb l’activitat.

A diferència d’altres nenes d’origen marroquí, la Wafa buscava la mestra per resoldre dubtes i cercar reconeixement de la feina, tot i que, sense arribar a ser invisible, la seva presència passava bastant desapercebuda a l’aula, ben lluny de la impetuositat d’un Mario... Es relacionava només amb un petit grup de companyes autòctones tan tranquil·les com ella, però sovint estava molt pendent del grupet de nenes dominant (totes autòctones), que la majoria de vegades no li prestaven gaire atenció.

#### ▪ **Hamida**

La Hamida de P-4, nascuda al Marroc i penúltima de quatre germans, comparteix molts dels trets ressenyats per la Wafa tot i procedir d’una família amb un nivell sociocultural inferior: estudis de primària inacabats, i feina inestable a la construcció en el cas del pare. La Hamida entrava dins del que les mestres identificaven com una trajectòria normalitzada i ben integrada a l’escola.

La Hamida es relacionava amb la tutora i amb els companys de manera discreta i tímida: buscant la mestra només quan necessitava la seva ajuda, i limitant les seves interaccions dins el grupet reduït d’amigues, aïllada dels nens. La seva autonomia i independència, però, eren

notables, a diferència de la Wafa: al pati sovint jugava sola amb tota tranquil·litat, concentrada en el seu joc predilecte de fer figures amb els motlles, la sorra, i l'aigua. A l'aula realitzava les activitats concentrada i en silenci, sense distreure's, seguint fil per randa les consignes de la mestra i recurrent a la imitació quan no acabava d'entendre'n la mecànica, com en una sessió de racons en què el seu grup havia de construir combinacions de figures de fusta amb diferents formes i colors, i ella en va copiar la sèrie que havia elaborat la companya.

Les mestres relacionaven els bons resultats en els aprenentatges de la Hamida a la percepció que “des del primer dia se li va veure un rol més adult en comparació amb la resta de nens i nenes”. Segons elles “per ella és natural tenir cura d'altres nens”, i això la feia més espavilada i atenta a les explicacions dels docents.

## **A.2) Cicle Inicial**

Desafortunadament, ni a primer ni a segon es va trobar cap perfil d'alumne que es pogués encabir en aquesta modalitat d'experiències escolars.

**A.3) Cicle Mitjà: Karim** (origen marroquí, Tercer); **Yassin** (nascut al Marroc, incorporació tardana, Quart).

### ▪ **Karim**

El Karim, pertanyent a una de les famílies marroquines més antigues al barri i amb una posició relativament acomodada -portaven un negoci de venda de carn halal-, passava totalment desapercbut al seu grup-classe de tercer, on, sia dit de pas, era l'únic alumne d'origen immigrant. La seva tutora reiterava, en aquest sentit, que “el Karim és un més a la classe, absolutament”. El Karim, segons la mestra, estava completament integrat en els jocs i en les tasques, àdhuc el seu perfil acadèmic coincidia amb el de la mitjana: “En quant a rendiment, tampoc es diferencia massa dels altres, va fent: no necessita anar al reforç, però tampoc destaca en els resultats”. Malgrat l'actitud positiva davant les activitats a l'aula, les seves respostes, però, tendien a la passivitat: a la mestra li donava la impressió que “al Karim li fa por superar uns mínims... Per exemple, quan els hi envio redaccions m'escriu poc, el suficient per cobrir els mínims que demano”.

A l'aula ordinària mostrava un comportament molt tranquil i bastant tímid, intervenia molt poc per iniciativa pròpia, tot i que estava atent a les explicacions de la mestra i seguia les consignes de treball fil per randa, el que contrastava amb el comportament més mogut i tendent a la dispersió d'una part dels nois de la classe, majoritaris a l'aula per sobre de les nenes. La seva tutora estava convençuda que “potser és dels pocs nois que aporta una mica de tranquil·litat i serenitat al grup, pel seu propi caràcter pausat”. Així, mentre altres companys eren renyats



freqüentment per voltar drets per l'aula i escaquejar-se de la feina, el Karim romania treballant silenciosament i sense distreure's.

A nivell relacional el Karim gaudia d'un vincle consolidat amb el grup dels nois de la classe, a través del futbol, esport practicat al pati per la gran majoria dels nens (no pas les nenes) de primària. L'espai del pati brindava l'oportunitat de donar més expansió al seu tarannà tranquil, però fins i tot llavors restava relativament invisible, encaixant perfectament el seu tarannà a les demandes de l'equip.

Els companys autòctons de la classe no semblaven adonar-se de l'origen del Karim quan alguns comentaren a l'aula, en una ocasió, que les seves mares els havien d'acompanyar a l'escola de vegades "para que no nos hagan algo los moros"... Encara més significativa, però, va ser la manca de reacció al comentari per part del Karim.

#### ▪ **Yassin**

El Yassin, de quart, era un dels pocs alumnes marroquins d'incorporació tardana a l'escola, conjuntament amb el Zacarias i la Salua. La informació sobre el context familiar encara havia de ser completada, els mestres només tenien constància que el Yassin havia fet una escolarització normalitzada al Marroc, sabia llegir i escriure en francès, i havia anat a la "guarderia" fins els set anys.

En qualsevol cas, els docents en parlaven amb satisfacció i agradable sorpresa per les ganades d'aprendre que havia exterioritzat el nen només arribar a l'escola. Aquesta impressió era corroborada pel responsable de Compensatòria que li feia reforç de català dues sessions a la setmana, el qual subratllava a més l'afabilitat de l'infant i la seva voluntat d'expressar-se en català.

A l'aula el Yassin sovint era felicitat públicament per la tutora pels seus progressos en la lectura. Així, durant una classe de socials en què es llegia en veu alta per torns una fitxa sobre les comunicacions a Catalunya, quan va acabar de llegir el Yassin, la tutora va exclamar en veu alta: "Has vist què bé que ha llegit el Yassin? I no sabia ni català ni castellà quan va arribar!". El nen se la va quedar mirant somrient amb timidesa, la resta d'alumnes em van mirar a mi i a ell alternativament.

La mestra especialista d'anglès explicava que tot i que el Yassin s'havia incorporat a l'assignatura a partir del tercer trimestre, ja abans havia expressat el seu desig d'assistir-hi: "Posa molta atenció i va entregant les feines i els deures que li demano". Malgrat tot, reconeixia que no sabia ben bé com l'avaluaria perquè "de moment tampoc no arriba al nivell del que fan els companys".

Però era a matemàtica on el Yassin destacava per damunt dels companys i on participava amb més entusiasme, especialment als exercicis de càlcul mental.

A la resta de matèries maldava per seguir les lectures i els exercicis comuns –no vaig poder comprovar que se li hagués aplicat cap adaptació curricular- a pesar d’una clara manca d’atenció específica per part de la tutora. Així, el Yassin recorria sovint a l’ajut dels alumnes més que no pas de la mestra, i un cop comprenia el que li demanaven s’aplicava amb dedicació a la feina. Li’n facilitava el seguiment els seus coneixements de francès, llengua en la qual s’expressava quan no trobava les paraules en català o castellà. Aquest tret lingüístic cridava l’atenció i el feia atractiu als companys, que acostumaven a incloure’l en les converses i a ajudar-lo amb les activitats de l’aula.

Per exemple, en una classe d’anglès on estaven treballant estructures de conversa sobre el verb “like”, a través de la programació televisiva, les companyes de la taula del Yassin el van ajudar a acabar alguns dels exercicis d’una fitxa que havia tret de la carpeta. Poc després, un petit grup de nois se li va acostar, i agafant-lo amicalment per les espatlles, li van demanar: “¡Eh, Yassin ! y a ti qué programas de la tele te gustan ?”

A l’espai del pati es feia igualment evident la bona sintonia entre el Yassin i els companys autòctons, que l’afegien sense problemes als grupets que jugaven a la pista de bàsquet. Curiosament –potser pel seu atractiu físic- també es duia força bé amb les nenes, que rivalitzaven en ajudar-lo a aprendre a parlar en castellà.

**A.4) Cicle Superior: Assma** (origen marroquí, Cinquè); **Zacarias** (nascut al Marroc, incorporació tardana a Sisè).

Amb molta cautela, finalment s’ha optat per incloure dins aquesta categoria les experiències de l’Assma i el Zacarias, les quals, pel decalatge entre les motivacions i aspiracions dels infants i els resultats efectivament obtinguts en termes de vinculació escolar, s’haurien de situar al bell mig del *continuum* imaginari entre el repertori de perfils amb una vinculació escolar realment reeixida i l’epígraf B) que matisa en el grau de vinculació a l’entorn:

- **Assma**

Nascuda a Mataró i escolaritzada des de P-3 al centre, els mestres assenyalaven l’Assma com una nena molt intel·ligent, estudiosa i amb molts recursos. La seva trajectòria acadèmica brillava en la gran majoria de les assignatures, tot sobresortint respecte els resultats dels seus companys autòctons.

Com a context afavoridor d’aquesta trajectòria es mencionava la seva pertinença a una família amb condicions de vida relativament estables al barri –tot i que no se sabia ben bé a quina feina es dedicava el cap de família- i un cert estatus entre la comunitat. El fet que la família

s'identifiqués com a molt religiosa es contemplava des del professorat de forma ambivalent: per una banda s'apuntava que ajudava a inculcar en la nena els valors de l'estudi, de l'esforç i el treball; per altra banda es veia com un obstacle a la seva plena integració en la vida escolar en aspectes relacionats amb la participació en sortides, festes, o representacions de teatre com, per exemple, Els Pastorets, emblemàtica a l'escola. Pels continguts religiosos d'aquesta representació teatral, els pares de l'Assma no hi veien amb bons ulls la participació de la nena, tot i la insistència dels mestres. Com s'ha explicat en el capítol destinat al discurs del professorat, sovint la solució que es proposava consistia en què l'alumna assumís un personatge secundari o una funció de suport tècnic (decorats, llums, etc.).

L'Assma disfrutava especialment amb els aprenentatges vinculats a les ciències socials, i mostrava una gran consciència crítica respecte l'esbiaix etnocèntric del currículum pel que fa aquesta matèria. Il·lustrativament, el mestre de l'assignatura explicava que durant una de les darreres classes en què estaven treballant l'Edat Mitjana, els hi va proposar als alumnes la redacció d'un escrit en el qual havien de simular que eren un vassalls medievals que adreçaven una carta de lleialtat al senyor feudal, i, per la seva sorpresa, l'Assma va iniciar el seu text amb aquestes paraules aproximades: “Jo, Assma del Marroc, m'encomano a l'Alcorà i a Sant Mohamed...”.

Durant les classes l'Assma acostumava a treballar amb atenció i autònomament, tot i que no deixava de consultar els dubtes al professorat sempre que li resultava necessari per accomplir una tasca. El seu posat general dins de l'aula ordinària era d'aparent invisibilitat i tímidesa, i només es relacionava amb un petit grup de nenes autòctones amb un perfil acadèmic treballador i amatent com el seu.

Aquesta amistat semblava perllongar-se a l'escenari del pati, on l'Assma sovint participava en els diversos jocs que protagonitzaven les nenes, com els “tazos”, o les rotllanes on es picava de mans i es realitzaven diferents moviments amb el cos seguint el ritme de diferents cançons, que ella cantava a ple pulmó.

Ara bé, l'assistència a una classe de gimnàstica va revelar fins a quin punt la seva posició al grup de les nenes esdevenia fràgil i inestable, i per altra banda, va fer emergir el seu fort caràcter mitjançant l'expressió de la seva manca d'aquiescència amb els plantejaments de la mestra: només anunciar que l'activitat de la sessió consistiria en un partit de voleibol, l'Assma ja va canviar la cara en un rictus de disgust poc dissimulat. Acte seguit, va exigir que juguessin nois i noies per separat, “perquè si juguem barrejats les nenes sempre tenim la culpa de tot i mai toquem la pilota”. Sotmesa a votació la demanda, i acceptada, els conflictes amb les companyes van esclatar a l'hora de formar els equips, ja que cap de les dues alumnes designades per triar la va escollir a ella de manera preferent, tot deixant-la pel final. El fet que en l'últim moment la

canviessin d'equip per voluntat d'una jugadora que volia passar-se al seu esdevingué el punt d'esclat de la nena, que es va negar a jugar i va marxar esperitada al vestuari de les noies. Tot i que la mestra la va convèncer per a què tornés al joc, el mal ambient ja s'havia instal·lat a la pista, i les enrabiades i enganxades entre l'Assma i la resta de companyes van ser contínues, paralitzant el joc en nombroses ocasions...

Mentre els alumnes evolucionaven per la pista, la professora de gimnàstica explicà que l'Assma era una noia amb molt de geni i de caràcter, que “té un sentit potser massa exagerat de la justícia. Sempre està a la defensiva i protestant”. Tot i que aparentment l'Assma semblava ben integrada al grup-classe, “en realitat no té cap grup fix d'amigues, i a l'hora de la veritat, quan s'han de fer tries totes tenen la seva amigueta i l'Assma queda fora, sense ningú”. Segons la mestra, vivia força malament el fet de no ser inclosa en els convits d'aniversari i els dinars que compartien les seves companyes autòctones...

En conjunt, doncs, malgrat l'Assma presentava un perfil general d'alumna modèlica i engrescada en els aprenentatges, les seves experiències i actituds denotaven una acurada selecció en les seves adhesions segons el context (preferència per determinades activitats i mestres, rebuig a d'altres...), i la seva vinculació a l'entorn es veia ombrejada per les complexes relacions, amb àmbits d'acceptació, i àmbits de marginació, establertes amb les companyes de curs.

#### ▪ **Zacarias**

El Zacarias, de sisè, de forma diferent a l'Assma, exterioritzava una clara voluntat de vinculació pro-escolar en tots els sentits que igualment no acabava de materialitzar-se en les relacions amb el professorat i l'alumnat autòcton:

Arribat del Marroc el mateix curs de la recerca, el Zacarias es mostrava delerós per encaixar dins l'escola. Tant amb els adults com amb els companys de classe resultava un noi extravertit i encantador, molt atent i amable: lluny de tancar-se en un petit grup o de relacionar-se només amb nens i nenes del mateix origen, realitzava esforços realment notables per comunicar-se amb tothom i establir-hi contacte malgrat la seva minsa competència en llengua castellana i catalana.

El responsable de Compensatòria que l'atenia dues vegades per setmana en destacava la seva intel·ligència (“segur que al Marroc devia de ser un bon estudiant”), les seves ganes d'aprendre, i els seus avanços en l'aprenentatge de la llengua –el Zacarias fins i tot feia d'interpret del Yassin de quart, arribat poc després que ell-, i constatava que el nen havia seguit una escolarització bastant completa al Marroc, ja que estava plenament familiaritzat amb el francès, el que li facilitava l'aprenentatge d'altres llengües romàniques.

Tot i que el Zacarias assistia a les classes de reforç de matemàtica, de forma similar a la seva companya marroquina d'incorporació tardana, la Salua (vid. més a baix), el seu nivell era força

superior al dels companys autòctons, i de seguida copsava la dinàmica dels exercicis que la mestra li proposava, resolent-los amb una rapidesa que evidenciava la seva seguretat en els càlculs.

La mestra de reforç<sup>103</sup>, però, no acabava de confiar en les aptituds del Zacarias ni en la sinceritat de la seva actitud d'aquiescència i bon comportament a l'aula... Les sospites es recolzaven en les informacions que li havien arribat per mitjà d'alguns alumnes autòctons –i potser també a través d'alguns docents- en el sentit que el Zacarias en realitat era un mala peça que campava pels carrers del barri amb la seva banda d'adolescents marroquins. La professora manifestava que de tot el que deia el Zacarias mai no se sabia el que era cert i el que era invenció. En una ocasió ho va exemplificar a partir de les explicacions que l'alumne havia donat sobre un blau que portava a l'alçada de l'ull esquerre: a la mestra li va dir que s'ho havia fet jugant amb una pilota a casa, i als companys de classe que s'havia donat un cop amb un pal. La mestra es temia que darrera del blau hi hagués algú de la família, de la qual l'escola en sabia poca cosa més enllà que semblaven ocupar-se poc del nen...

Al Zacarias se li il·luminava la cara cada vegada que apareixia una referència al Marroc o als alumnes d'origen marroquí de l'escola. La mestra de reforç explicava al respecte que durant els darrers minuts que els hi deixava per jugar, el Zacarias sempre es posava a l'ordinador i buscava els dibuixos realitzats pels infants d'origen marroquí dels diferents cursos: s'ho passava millor mirant aquests arxius que no pas jugant ell amb el programa. Així va quedar palesat en una ocasió en què vaig seure al seu costat a l'estona de joc final:

En un moment donat, el Zacarias va trobar un arxiu del Hakim de cinquè : “El Hakim ! és marroquí !, és marroquí !” va exclamar, mentre l'obria amb entusiasme. La mestra se li va acostar en sentir les seves expressions d'alegria i el va haver de renyar perquè amb l'entusiasme per manipular els arxius aliens estava a punt d'esborrar el del Hakim. Li va advertir que podia mirar els dibuixos dels companys però no podia modificar res dels seus arxius. El Zacarias es va passar l'estona anant d'un dibuix a un altre...

Els esforços del Zacarias per exterioritzar i cercar el reconeixement de la seva cultura i la llengua d'origen es trobaven amb una resposta força ambigua, i de vegades clarament frustrant, per part dels docents:

Per exemple, un dels primers dies d'assistència a l'aula de reforç, només entrar el Zacarias em va sorprendre traient-se de la butxaca un grapat de monedes que em va ensenyar exclamant, tot content: “Mira, del Marroc!”. La mestra les va mirar un instant i després li va dir, amb un to

---

<sup>103</sup> En els casos del Zacarias i de la Salua, de Cicle Superior, no va ser possible contrastar les atribucions discursives de la mestra de reforç amb les de la tutora. Tampoc no se'ls va poder observar a l'aula ordinària...

carregat d'impaciència continguda: “Molt bé, Zacarias, són dirhams, però ara guarda-te'ls, que hem de començar la classe”.

La prohibició tàcita de parlar en àrab dins l'aula també influïa en el comportament del Zacarias, com es desprèn d'aquesta escena enregistrada durant una de les classes:

El Zacarias, de manera sobtada, li va dir en veu alta quelcom en marroquí a la Salua : va ser un comentari molt ràpid, i la Salua es va estar una estona mirant-lo sense gosar contestar-li. Després de repetir-li la frase diverses vegades, sense resposta, la mestra li va cridar l'atenció al Zacarias per tal que no parlés en marroquí perquè no el podíem entendre, si volia dir-li alguna cosa a la Salua, s'havia d'esperar després de la classe, fora. El Zacarias va abaixar el cap amb un posat moix (semblava més aviat que feia comèdia), i va continuar treballant sense dir res més.

Tot i que al pati aparentment se'l veia feliç i plenament integrat al grup dels jugadors de futbol de Cicle superior, la professora de gimnàstica, que havia seguit de prop el seu procés d'adaptació des de l'arribada, assegurava que en realitat “el Zacarias està marginat a la seva classe”. De fet, segons ella, era molt ben acceptat pels alumnes dels grups més minoritaris, “però ell està obsessionat per integrar-se dins el grups més populars, on hi ha els alumnes més guapos i amb més èxit social de la classe. I quan més el rebutgen més s'entossudeix a acostar-s'hi. Els hi va molt al darrera, però no li fan cas”.

Per tant, el Zacarias ens apareix com un adolescent amb una orientació i unes expectatives clares de vinculació tant als aprenentatges com a l'entorn escolar que, tanmateix, fins a cert punt es veien frustrades per la desconfiança d'alguns docents i la manca d'integració en el grup de companys desitjat per l'alumne.

## **B) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i desvinculació a l'entorn escolar**

Amb aquesta categoria s'han intentat aplegar les experiències escolars que evidencien una motivació dels infants pel coneixement intel·lectual que contrasta amb unes vivències d'evident distanciament i/o de conflicte a l'escola, bé sigui en relació amb el professorat, bé amb els companys d'aula, o bé amb el propi treball escolar.

**B.1) Educació Infantil:** **Nohaila** (origen marroquí, P-3); **Awa** (origen gambià, P-3); **Adil** (origen marroquí, P-4).

- **Nohaila**

La Nohaila, nascuda a Mataró de pares marroquins amb baix nivell d'estudis i situació laboral precària, representa molt bé un perfil força recurrent entre les nenes d'aquest origen: es tracta d'alumnes que malgrat tenir assimilats els hàbits bàsics, en sortir-se'n amb èxit de totes les activitats portades a terme a l'aula, i malgrat no mostrar dificultats de comprensió lingüística, es comporten a l'aula amb extrema, gairebé malaltissa, timidesa tant en la relació amb els companys com amb les educadores, una timidesa que va més enllà de la reserva i que les aïlla dels grupets formats pels companys.

La Nohaila només es relacionava a l'aula amb una nena autòctona igualment introvertida i tancada en la relació amb els altres: xerraven molt poc, i en els seus jocs, gairebé sempre amb nines o figures de plàstic, s'entien més aviat amb gestos i mirades. Igualment, es mantenia en una invisibilitat absoluta durant les activitats col·lectives, sense intervenir-hi mai de manera espontània, atrinxerada en una resposta passiva i distanciada.

Com a exemple, en una sessió de contes, la mestra li va preguntar a la Nohaila de quin color eren els llaços que duia la nena protagonista a les cuetes : la Nohaila, després d'una estona sense atrevir-se a contestar, va mussitar gairebé de manera inaudible: "verds". No es va equivocar amb cap color dels que li va demanar després, els sabia tots. Quan la mestra li va deixar de fer preguntes va romandre invisible a la classe, bo i seguint la sessió sense distreure's.

Amb motiu d'un altre conte narrat a través de diapositives, la tutora es va dirigir directament a la Nohaila per saber si des d'on estava asseguda (a la part de darrera) les veia bé, però la Nohaila no es va atrevir a contestar de viva veu : molt tímidament, féu moviments afirmatius amb el cap. La mestra va insistir: "Diga-m'ho amb la boca, Nohaila" ; llavors la nena es va quedar bloquejada, sense reaccionar.

La Nohaila no demanava mai ajuda o assistència a les mestres, sinó que solucionava de manera autònoma i independent les tasques, conducta que s'acomodava a les expectatives docents en alguns aspectes com els hàbits quotidians a l'aula –cordar-se la bata, per exemple.

Aquest afany en passar desapercebuda s'arrelava en un sentiment de profunda desconfiança, fins i tot de por, cap a l'entorn escolar, que la feia esclatar exageradament en plors a la més mínima disputa en el joc amb els companys o reprimenda per part de les mestres, com es recull a partir d'una observació a l'aula a l'inici d'una de les classes: la Nohaila estava jugant amb la inseparable L i es van asseure de genolls al banc dels penja-robes, donant l'esquena als altres companys. Quan la va veure en aquesta posició, la tutora li va dir severament que fes el favor de seure bé. La reacció de la Nohaila immediatament va ser plorar desconsoladament tapant-se la cara amb les mans. Llavors la mestra, sorpresa, va intentar consolar-la: "no t'he renyat, només t'he dit que seguessis bé perquè no trepitgessis cap nen". Aquest suavitzament del to no va tenir cap efecte en la Nohaila, que va continuar somicant, trista i espantada.

## ▪ Awa

Per la seva banda, l'Awa presentava un perfil a cavall entre la Hamida mencionada a anteriorment i la Nohaila. Nascuda, a Mataró, la segona de quatre germans –les dues més petites eren bessones- d'una família gambiana arribada el 1996 i assalariada –el pare- a l'agricultura (la mare era mestressa de casa però amb interès per treballar fora, d'acord amb les docents), l'Awa era vista per les mestres com una nena silenciosa i independent, poc participativa en les activitats col·lectives però amb un seguiment satisfactori pel que fa als aprenentatges, sense arribar a ser qualificada mai de bona o brillant, sinó de les que “va fent” sense destacar.

L'Awa defugia la relació espontània amb les mestres, i es mostrava tímida i reservada en les ocasions que requerien l'atenció i la participació de tot el grup, com els contes o les cançons; però es movia amb seguretat i autonomia a les estones de joc lliure o activitats escolars que no demanaven intervenció oral ni individualitzada, com es desprèn de la seva resposta a una activitat consistent en la identificació de diverses textures a través del tacte: tot i que els primers que es van acostar per potinejar a les safates van ser els infants (autòctons) que més destacaven a l'aula, l'Awa va reclamar de participar en el joc, i es va estar molta estona remenant la farina d'una de les safates, tota divertida. En canvi, la Nohaila ni s'hi va acostar fins que no va ser requerida per fer-ho.

L'Awa palesava un interès selectiu d'implicació al dia a dia de l'aula, sovint al marge de les expectatives les mestres. Per exemple, un matí en què els infants estaven seguint la consigna de la tutora de recollir els llibres de contes que havien estat fullejant, l'Awa, en comptes de guardar el seu, va esperar que tots els llibres estiguessin al prestatge per col·locar-los ben arrencats i en filera, conducta que va sorprendre les mestres per les seves connotacions de gènere.

No tenia cap company de jocs ni cap grupet d'amics fix, sinó que les seves adhesions anaven fluctuant en funció de l'activitat o el joc que li era més atractiu, com vaig observar durant un dels esbarjos. Em va cridar l'atenció veure-la jugar al costat de l'Amin, amb qui es relacionava molt poc dins l'aula. Ambdós s'entretenien en aquella ocasió jugant sols amb la sorra, sense prestar atenció a cap dels jocs col·lectius que els envoltaven. Tanmateix, la nena no semblava sentir-se trista ni incòmoda, sinó molt tranquil·la, disfrutant de l'activitat en solitari.

A l'aula l'Awa jugava bona part del temps amb l'única nina negra que hi havia, sola. La mestra va explicar-me que la resta de nenes no acostumaven a agafar la nina negra, només ella, i que de vegades l'havia vist intentant penjar-se-la a l'esquena amb un tros de roba, imitant la manera de la mare de dur les criatures.

En conjunt, doncs, l'Awa mantenia un posicionament ambivalent i silenciós, de distanciament i autoaïllament en alguns moments, i d'acostament selectiu a les expectatives de les mestres i als jocs dels companys d'aula en d'altres, sense evidenciar, però, cap comportament disruptiu.



## ▪ Adil

L'Adil de P-4 encaixa amb un perfil propi en aquesta categoria, a partir d'experiències molt diferents als anteriors casos de nenes. De pares marroquins amb estudis secundaris i coneixements de francès, estabilitzats econòmicament, l'Adil, malgrat ser reconegut per les educadores com un nen molt intel·ligent i despert, amb potencial intel·lectual i ganes d'aprendre, mantenia constantment una actitud de boicot al treball escolar plantejat.

Així, es temia que el seu comportament a l'aula, molt mogut i xerraire a deshora, acabés perjudicant els resultats avaluatius. Tot i demostrar que entenia perfectament la mecànica de les activitats, l'Adil sovint perdia l'atenció i es cansava de seguir les consignes de les mestres.

Un parell d'escenes observades reflecteixen les seves actituds clarament oposicionals: la primera va tenir lloc en aquella classe de reforç per *Ni-nis* en què els infants havien de col·locar diversos objectes en una capsula en forma de casa seguint les indicacions de la mestra: l'Adil, ja força dispers, es va posar a jugar amb la figura de l'ovella sense fer cas del que la mestra de reforç li deia. Ella el va reprendre tot advertint: "Adil, escolta'm, no has de posar l'ovella on vulguis, sinó on jo et digui". El nen, de mala gana, va haver de seguir les seves consignes.

El segon passatge pertany a una classe de *racons*: l'Adil estava al racó dels àbac de sèries geomètriques, però en comptes de realitzar l'activitat programada, es limitava a fer rodar les figures (boles, cubs, triangles...) per la taula; en un moment donat, moltes d'elles van caure al terra estrepitosament. La tutora el va renyar, però ell feu oïdes sordes. Per tal d'engrescar-lo, vaig agafar una de les tires plastificades amb models i el vaig animar: "Vinga Adil, prova de fer aquesta amb mi, si és molt fàcil!". Però no hi va haver manera, l'Adil ni tan sols m'escoltava, es dedicava contínuament a fer la guitza als dos companys de taula tot traient-los algunes peces del seu àbac.

La relació amb els companys d'aula fluctuava del conflicte obert a l'adhesió en moments puntuals de joc i d'activitats col·lectives, sempre cercant cridar l'atenció i mirant de no passar desapercebut. Un comportament, doncs, totalment oposat al de la Nohaila i l'Awa, però amb la mateixa dualitat i ambivalència quant a les seves actituds de vinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar.

## **B.2) Cicle Inicial: Moussami** (origen gambià, Primer); **Salah** (origen marroquí, Segon).

### ▪ Moussami

Potser és el Moussami qui millor representa les experiències encabides dins aquest calaix. El segon de tres germans d'una família gambiana assalariada al camp maresmenc, i de la qual el professorat en sabia poc més degut a les dificultats comunicatives (només parlava castellà el

pare), el Moussami seguia una trajectòria acadèmica força normalitzada, destacant especialment en l'aprenentatge de la lectoescriptura. Tanmateix, es considerava que necessitava reforç de matemàtica i n'assistia a les sessions dedicades a aquesta matèria.

Les mestres el tenien per un nen relativament tímid i reservat, però ben adaptat al funcionament de l'aula. El que cridava més l'atenció a la seva tutora és que el Moussami “està molt obsessionat amb els agravis comparatius respecte els altres nens”. La mestra reconeixia que “de vegades el Moussami té raó en queixar-se perquè el deixen de banda, però altres exagera molt i es pren a la valenta coses que no n'hi ha per tant”.

El cert és que, si per una banda el Moussami s'esforçava clarament per aconseguir amb els exercicis plantejats a l'aula ordinària i de reforç, i fins i tot es notava que gaudia amb la feina, especialment amb l'escriptura –tenia una lletra polida i elaborada, i feia poques faltes-, per una altra banda semblava angoixat per fer les coses bé i demostrar-ho.

Així, en una de les classes de reforç de matemàtica, el Moussami estava concentrat en unes restes que se li resistien, amb posat de preocupació. Li vaig oferir ajuda, però insistí orgullosament en què ja les sabia fer ell sol. Quan en va acabar una de les columnes, li va ensenyar a la mestra, que li va anar assenyalant on s'havia equivocat. Va tornar al lloc encara més preocupat. La mestra va provar de calmar-lo dient-li que ho estava fent molt bé, que s'hi fixés més i no volgués córrer tant. El Moussami va rebufar repetidament. Va arribar un moment en què, desesperat, va exclamar: “¡Jó ! ¡Es que me cuesta mucho !”.

El perfeccionisme del qual feia gala es traslluïa fins i tot en l'aspecte lúdic, com en una ocasió, a l'espai de joc de la franja final de la classe de reforç, en què es va entestar en deixar acabat un puzzle que reconstruïa un antic tramvia de Mataró: va tocar el timbre i tots van recollir els jocs menys el Moussami, que continuava, sol, amb el puzzle. La mestra li va demanar unes quantes vegades que endrecés, que ja l'acabaria el pròxim dia, sense resultats. Van començar a entrar els nens de reforç de segon. La M va anar perdent la paciència i el va avisar que li recolliria ella mateixa. El Moussami com si res. La M, ara ja enfadada, va començar a guardar a la capsa les peces que faltaven per posar al puzzle, i el Moussami no va tenir més remei que desistir, intentant traslladar sencer a la capsa el fragment que ja tenia muntat. Però no hi cabia, i es va prendre el seu temps per dividir-lo en dos parts. Quan finalment va acabar d'endregar com ell volia, va sortir esperitat cap a la seva classe. La mestra em va mirar somrient amb un gest de complicitat, com dient “És un cas !”.

Tant a les aules com al pati el Moussami es relacionava amb els companys de manera tensa i a la defensiva, sense acabar d'encaixar en cap dels grupets de nens ni acostar-se mai a les nenes. Ara bé, mentre a l'aula ordinària adoptava un rol invisible, reservat i generalment poc disruptiu,

a l'aula de reforç i al pati esclataven els conflictes que l'enfrontaven amb els companys i el feien saltar de manera molt exaltada, a voltes desproporcionada.

A l'aula de reforç les baralles es desencadenaven sobre tot per qüestions relacionades amb el control i la propietat del material comunitari. Per exemple, durant una classe de reforç el Moussami li va demanar diverses vegades la goma al Rafiq, però aquest no li volia donar. Llavors el Moussami em va venir a plorar per a què renyés el Rafiq i fes que li entregués la goma. La mestra va intervenir al seu favor, però el Moussami es va venjar i li va pagar al Rafiq amb la mateixa moneda. En advertir-li la mestra, davant les protestes del nen, que la goma havia d'estar al mig, el Moussami la va llençar amb ràbia contra el Rafiq, i va rebre una severa reprimenda de la mestra, que el va obligar a recollir la goma del terra.

Al pati, per bé que el Moussami sempre s'afegia sense problemes als partits de futbol que enfrontaven els nens de primer i de segon, acostumava a moure's per la pista de manera ansiosa, pendent de no veure's desplaçat ni ignorat en el joc, ja que no resultava un jugador tan destre com altres nens més corpulents i hàbils amb la pilota. Relegat a la posició de porter, sovint abandonava el lloc per anar a queixar-se de diferents ultratges, i de vegades se'n tornava encara més enfadat perquè la mestra no intervenia al seu favor, com en una ocasió en què plorava perquè no li deixaven xutar un fora de joc : “No tens raó, Moussami, perquè estàs jugant de porter, i els porters no poden xutar cap fora de joc...”.

En definitiva, bo i fer gala d'una resposta en termes acadèmics modèlica malgrat la necessitat de reforç en matèries com la matemàtica, el Moussami evidenciava creixents dificultats per ser integrat en l'entorn dels companys d'aula, i cercava desesperadament el suport dels adults com a estratègia defensiva.

#### ▪ **Salah**

El Salah, de segon, era percebut per les co-tutores com un infant ben problemàtic. El fet que aquest alumne seguís una trajectòria acadèmica relativament reeixida i normalitzada -per exemple, era dels pocs d'origen immigrant que no anava a cap reforç- quedava totalment amagat i enfosquit per un discurs docent que centrava l'atenció en el seu comportament a l'aula: hostil i conflictiu, àdhuc violent.

Les causes s'atribuïen a un context familiar difícil: els pares passaven seriosos tràngols econòmics –el pare no treballava perquè tenia problemes d'alcoholisme i d'addicció al joc; la mare havia netejat cases i ara treballava en un bar sense contracte- i, per acabar-ho d'adobar, es duïen molt malament, per la qual cosa a casa es respirava un clima de tensió constant, amb l'agreujant que el Salah i la seva germana (la Sarah de quart, que apareixerà més endavant) es passaven moltes hores sols, “desatesos” –havien tingut una cangur, però la mare l'havia hagut de despatxar quan es va quedar sense feina...

Així, les mestres estaven convençudes que el Salah patia directament aquesta situació familiar dramàtica: “sempre se’l veu nerviós, és molt impulsiu, té problemes per controlar els seus moviments, fa moltes tonteries quan no toca i pega els companys sense motiu...”.

Durant les observacions a l’aula, però, vaig comprovar que acostumava a realitzar les tasques atentament i en silenci: posava més interès i obtenia millors resultats en matemàtica – especialment en el càlcul mental, matèria on destacava amb un nivell molt bo, segons la tutora – que en les assignatures de llengua, i limitava molt la comunicació amb els companys de taula i amb la mestra, a qui mai no demanava ajuda. Es mostrava disgustat per haver de seure en el mateix grup amb un parell de nens i una nena d’estatus marginal a la classe, i semblava que se’n volia distanciar i desmarcar. Val a dir, però, que tampoc no buscava la companyia dels infants més populars, sinó que es dedicava a provocar-los i fer-los la guitza, segurament perquè aquells l’apartaven i l’ignoraven sistemàticament...

Dins les parets de l’aula, se l’intuïa un caràcter introspectiu i seriós, alhora que orgullós i a contracorrent. Compartia amb el Moussami “l’obsessió”, en expressió de les docents, pels agravis comparatius amb els companys: “vol que se li valorin sempre les seves intervencions, però ell no valora les dels altres”. En comptes de resoldre els conflictes recurrent als adults, el Salah “es pren la justícia per la seva mà”. Segons la tutora, algunes famílies autòctones es queixaven perquè el Salah havia pegat els seus fills a la sortida de l’escola, fora del control dels mestres.

Al pati vagarejava sol, apartat dels partits de futbol i dels grupets de nenes (i alguns nens) que jugaven a jocs de córrer, als tazos, etc. Especialment revelador va ser una sessió d’esbarjo en què ell i el Fili es van aliar per perseguir un parell de nenes molt populars a l’aula, i que segons el Salah s’havien rigut d’ell i l’havien insultat. Les nenes es van queixar i aquesta va ser l’escena esdevinguda:

La N (mestra) va anar a buscar el Salah i li va interrogar, enfadada, perquè es dedicava a molestar les nenes i no a jugar com feien la resta de companys. El nen, malhumorat i amb el cap cot, es va defensar argumentant que la C (*una de les nenes, autòctona, més influents a l’aula*) i algunes més l’havien insultat a la classe, abans del pati. La mestra li va recordar que s’havia compromès a no amoïnar més les noies, i que com que no ho estava acomplint, ja podia marxar cap a la classe a fer feines per acabar. El Salah va marxar com un raig sense dir ni paraula, però amb la cara congestionada per la ràbia. La mestra, adonant-se de l’estat del nen, va córrer darrera d’ell, per acompanyar-lo a l’aula.

Segons la tutora, al pati el Salah formava part del trio (conjuntament amb el Fili –vid. més avall– i el R, autòcton) que “sempre s’estan empipant i acaben amb baralles”. Era descrit pels

companys de classe com un nen “que pega, es malo”, i aquesta imatge, atida pels freqüents rampells de violència defensiva, l’isolava clarament del grup.

Com a conseqüència, les acusacions contra ell a les assemblees eren freqüents. Durant una sessió assembleària, per exemple, l’I (*autòcton*) es va queixar per escrit a la bústia de l’assemblea: “No m’agrada que el Salah em digui Izarazo”. La mestra va advertir al grup que tothom havia de ser anomenat pel seu nom. Després, mirant severament al Salah, se li va dirigir: “Oi que a tu no t’agradava que et diguessin Sal<sup>104</sup>?”. Davant l’estupefacció de la mestra, el Salah la va contrariar. La N, visiblement enutjada, li va recordar que en una assemblea anterior s’havia queixat expressament pel fet que el cridessin “Sal”.

La desafecció del Salah per l’entorn escolar quedava de manifest constantment, i emergia com a especialment significativa en les ocasions en què la mestra tractava de fomentar la cohesió grupal mitjançant els consabuts rituals i cançons de germanor: així, quan es tractava de fer rotllana i cantar tots plegats, el Salah romania simptomàticament aïllat i mut, evitant el contacte amb uns companys que li eren hostils i negant-se a moure els llavis per afegir-se als cants...

### **B.3) Cicle Mitjà**

No s’ha localitzat cap infant d’aquesta etapa educativa el perfil del qual encaixi amb el model B) d’experiències escolars.

### **B.4) Cicle Superior: Salua** (nascuda al Marroc, incorporació tardana a Sisè).

Tot i que la informació recollida només se circumscriu a l’aula de reforç i al pati, el perfil de la Salua, de sisè, nascuda al Marroc i d’incorporació tardana a l’escola, s’ajusta de manera general a la tipologia d’experiències encabida sota aquest epígraf.

En el moment de realització del treball de camp, la Salua feia pocs mesos que havia arribat al centre i tot just s’estava familiaritzant amb el català i el castellà. L’escola encara no disposava de gaire informació sobre la seva família, i esperava que aquesta tasca de pont amb la família fos realitzada pels responsables del Programa d’Educació Compensatòria, a través del qual rebia classes d’introducció a la llengua catalana.

A l’aula de reforç, composta per tres o quatre alumnes, on ella era l’única noia, romania completament muda i invisible, amb una expressió entre tímida i esporuguida, a l’expectativa de les consignes de la mestra, que va presentar-la amb aquestes paraules: “Com podràs comprovar, la Salua no parla gaire, però ja veuràs lo llesta que és”. Mentrestant, la Salua, menuda i amb una

---

<sup>104</sup> Malgrat el nom autèntic de l’infant era un altre, la queixa es referia al diminutiu.

mirada penetrant i intel·ligent, resolva uns exercicis de multiplicacions i divisions en silenci, sense aixecar la vista del full.

La mestra reconeixia que la majoria de vegades es comunicava amb ella a través de la gestualització. Per tal de demanar-li un exercici concret de matemàtica, li obria la pàgina corresponent del llibre o quadern, li assenyalava, li mostrava un exemple resolt a la pissarra, i això era suficient perquè la nena n'entengués la mecànica i se'n sortís. La professora s'havia quedat parada amb els seus progressos en aquesta matèria, on superava de lluny la resta de companys del grup de reforç, i de vegades exclamava: "Ui, la Salua en té molts, de recursos! Quan sembla que no li surt un exercici, sempre troba la manera de resoldre'l, encara que tardi molta estona. És una noia molt llesta i espavilada". Com que anava més avançada, freqüentment la mestra indicava a la resta de companys de l'aula que es fixessin en els exercicis acabats de la Salua per tal de corregir-se'n els seus, el que implicava una indubtable valoració de la tasca i el nivell de la nena.

Tanmateix, si la Salua semblava portar una bona base de coneixements de matemàtica apresos a l'escola d'origen, no es podia acabar d'entendre perquè l'havien assignada a l'aula de reforç d'aquesta matèria...

Escenes com la següent descriuen a bastament quina mena de comunicació s'establia a l'aula entre la Salua i la professora del reforç:

La Salua anava resolent en silenci un seguit de divisions. En un moment determinat, es va deturar amb cara de concentració i preocupació; llavors la mestra, endevinant el que necessitava, va agafar un parell de fulls en brut i els va col·locar sobre la taula, al seu costat. Ràpidament, la Salua en va agafar un i es va posar a escriure les taules del set, del vuit i del nou. Llavors la mestra em va explicar, com si ella no hi fos, que aquest era un recurs que feia servir la Salua per no equivocar-se en les operacions. Quan va acabar les divisions, es va quedar parada sense dir ni fer res, mirant a l'infinit. En adonar-se la mestra, que estava pendent d'altres alumnes amb més dificultats, li va corregir la feina i li va posar un "Bé" a totes les divisions, però no li va transmetre cap felicitació oral que la pogués fer sentir més còmoda.

La Salua es mostrava relativament més relaxada quan realitzava activitats a l'ordinador, un cop acabats els exercicis: dominava tots els jocs, i s'entretenia resolent ràpidament les pantalles amb activitats d'introducció al vocabulari en català. Semblava reconèixer moltes de les paraules i expressions, però mai no les feia servir per comunicar-se amb l'entorn. Quan no s'estava a l'ordinador, els últims minuts els dedicava a jugar sola composant puzzles, o amb un ninot articulat que li cridava força l'atenció.

No es relacionava gens amb els companys d'aula, només de tant en tant intercanviava alguna mirada amb l'altre alumne d'incorporació tardana del grup, el Zacarias. Les seves famílies es

devien conèixer ja al Marroc, segurament eren parents o veïns al mateix nucli poblacional, ja que el mateix dia que la mestra em va presentar la Salua com una nena que parlava molt poc, el Zacarias la va interrompre tot exclamant: “¡En Marruecos la Salua..., uff..., habla mucho!”. Aquesta expressió va resultar reveladora de fins a quin punt la Salua havia canviat el seu comportament i la seva personalitat en destí, potser com a part d’un inevitable procés de dol migratori. Ara bé, no vaig arribar a comprovar si aquests trets temperamentals es perllongaven fora del centre, o la nena es mostrava més oberta i extravertida fora de les parets de l’escola...

En qualsevol cas, però, potser un dels factors que contribuïen al mutisme de la Salua, a banda del propi procés d’adaptació a un entorn completament nou i diferent, tenia molt a veure amb l’actitud de censura que la majoria de mestres palesaven davant l’ús de la llengua materna marroquina a l’aula, àdhuc en aquest cas per part dels dos infants d’incorporació tardana presents al reforç, com s’ha assenyalat en exposar el cas del Zacarias (vid. més a munt).

Al pati la Salua passava l’estona d’esbarjo sense cap grup d’amics fix, fent d’espectadora passiva en diverses activitats, i mai inserint-s’hi del tot. Cal tenir en compte que les alumnes d’origen marroquí del Cicle Superior parlaven en castellà habitualment a l’escola i tenien un lloc més o menys estable dins els grups-classe de majoria autòctona; la tendència d’aquestes nenes semblava més aviat la de distanciar-se de la Salua en la seva condició de nouvinguda no familiaritzada amb els codis. En aquest context, se la veia insegura dins el centre i desconfiada amb l’entorn escolar, on encara no hi havia trobat el seu lloc.

### **C) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i vinculació a l’entorn escolar**

Aquesta categoria pretén il·lustrar els casos d’infants que tot i no mostrar interès per les activitats acadèmiques o tenir greus dificultats en l’assoliment de certs aprenentatges, es trobaven còmodes a l’escola i s’hi havien adaptat bé pel que fa a la relació amb els iguals i/o amb el professorat.

#### **C.1) Educació Infantil: Mamoudou** (origen gambià, P.5).

El Mamoudou de P-5, germà gran de l’Awa de P-3 mencionada anteriorment, constitueix l’exemple més representatiu dels nens senegambians que les mestres del Parvulari assenyalaven com a “primaris”. El Mamoudou era considerat un nen “primari en tots els sentits”: per la seva corpulència i expansivitat d’expressió física, en combinació amb les dificultats per integrar-se en els jocs grupals quan aquests tenien un mínim de complexitat: “vol jugar a un joc elaborat però no entén el mecanisme i llavors s’enfada...”; pels seus canvis d’humor sobtats: “s’enrabia molt i al moment li passa i ni se’n recorda”, i perquè les mestres veien que “aprèn només si

s'està per ell individualment, si no estàs amb ell desconnecta i no fa res”, augurant que segurament hauria de repetir curs més endavant...

Les docents del parvulari compartien freqüentment anècdotes sobre el Mamoudou que posaven de relleu aquest èmfasi en la seva força física. Per exemple, la mestra de reforç del Parvulari li va comentar en una ocasió a la tutora del Mamoudou que a la classe de *Ni-nis* havien fet servir un ordinador, i en acabar, quan els havia dit “ara ja podeu apagar l’ordinador”, el nen, ràpidament deturat per la mestra, havia començat a donar-li cops de puny a l’aparell per “apagar-lo”. Després de riure a cor què vols, la tutora va exclamar “és que el Mamoudou és un nen tan primari !”.

Els resultats del Mamoudou a nivell d’iniciació a la lectura i a l’escriptura eren relativament baixos per la poca atenció posada en la feina. Per exemple, durant un exercici de reconeixement i escriptura numèrica, el Mamoudou confonia constantment alguns dels nombres, i la mestra li va demanar, en un to carregat de paciència: “Mamoudou, m’hauries de repetir aquest nou, que l’has fet al revés, com el sis”. El mateix li va passar amb el tres, escrit al revés. Tanmateix, el vaig sentir que verbalitzava en veu alta els nombres de l’1 al 10 unes quantes vegades sense equivocar-se: oralment tenia aquests nombres molt ben assimilats, quelcom que no es reflectia a l’hora de posar-los sobre el paper.

Ara bé, malgrat tots aquests *handicaps*, el Mamoudou era molt apreciat a l’escola tant per les mestres, que s’hi dirigien carinyosament i amb indulgència davant les seves entremaliadures, com per l’alumnat, que buscava la seva companyia al pati especialment a l’hora de jugar a jocs de moviment. El Mamoudou parlava a casa sarahole, i amb els companys d’aula tendia a expressar-se en català més que no pas en castellà, a diferència dels alumnes autòctons...

De fet, durant les observacions del grup, el seguiment del Mamoudou va evidenciar una integració ben palpable al grup-classe: disfrutava de les activitats compartides amb els companys, especialment d’aquelles més plàstiques i interactives, com es va poder comprovar durant una sessió en què els infants estaven pintant uns mòbils de cartró:

El Mamoudou li va dir al R (*autòcton*), reclamant la seva atenció: “A que pinto bé?”, i va afegir que quan tingués acabat el mòbil se l’emportaria a casa per penjar-lo a l’habitació. Mentre pintava, va deturar-se unes quantes vegades per ballar estentòriament movent les espatlles endavant i endarrera, fent somriure la mestra. Quan va acabar les peces, va marxar trotant tot content cap a la seva taula a acabar uns exercicis de cal·ligrafia numèrica.

En definitiva, el Mamoudou gaudia de la consideració i l’afecte dels mestres i dels infants de classe mercès al seu comportament afable, de bonàs, expansiu i poc conflictiu malgrat puntuals rebequeries; aquesta proximitat relacional, a ulls dels mestres, semblava compensar en certa mesura els “dèficits” d’aprenentatge que se li atribuïen.



**C.2) Cicle Inicial: Rachid** (Primer, origen marroquí); **Mahir** (Primer, origen marroquí).

▪ **Rachid**

El tret característic del Rachid consistia en una actitud d'indolència i despreocupació cap els aprenentatges, en contrast amb una reconeguda intel·ligència que, d'acord amb la tutora i la mestra de reforç, el nen exercitava només en algunes matèries com llengua, que se li donava força bé dins el nivell de reforç. A l'hora de llegir, per anar més ràpid, el Rachid tenia l'estratègia de desxifrar les dues primeres lletres i després inventar-se la continuació de la paraula o frase en qüestió segons el context, esperant que coincidís amb la lectura. De vegades començava llegint per la dreta perquè també aprenia àrab fora l'escola.

En canvi, li costava especialment la matemàtica, matèria que detestava obertament i en la qual no s'esforçava el més mínim.

La indolència del Rachid a l'escola era atribuïda pel discurs dels docents a un entorn familiar precari en què els pares –el pare treballava en una fàbrica i la mare en un forn de pa- deixaven sol el nen la major part del dia. El Rachid i el seu germà Mohamed (de Quart) passaven moltes hores sols al carrer i les mestres temien que això tingués conseqüències en el seu rendiment acadèmic.

El Rachid descuidava els deures i les feines de l'aula contínuament. Al reforç encara treballava una mica gràcies al seguiment més proper de la mestra, qui comentava que “té un problema clar de distracció: quan es concentra treballa molt bé, però és el desordre personificat, i es distreu amb una mosca”. Això era especialment palpable en les matèries que li resultaven més feixugues, com la matemàtica.

A mode d'exemplificació, en una ocasió que la mestra de reforç em va demanar que l'ajudés a acabar unes restes, el Rachid va desplegar els seus recursos de dissidència i se'm va posar a cantar donant copets rítmics a cadascun dels meus dits de la mà, interrompent-me en les explicacions. Després es va girar a parlar dels Pokémon amb el Mahir. Per fer cada operació ens vam tirar hores... I al final, realment fart, em donava respostes aleatòries a les preguntes què li feia sobre els càlculs:

Bea : -Va, Rachid, tens 8 dits i en traiem 3. Mira, els amago. Quant dits ens queden ara ?

Rachid : -Cinquenta, vint !

Sovint desplegava un comportament molt nerviós i mogut, rialler i xerraire de mena. No podia parar ni un minut assegut, a la mínima s'aixecava i es passejava per l'aula intentant cridar l'atenció dels companys, adoptant un rol de pallaso. Aquest comportament el mostrava més descaradament a l'aula de reforç, que propiciava un ambient familiar i distès pel reduït nombre

de companys, que no pas a l'aula ordinària. Però ho feia d'una manera absent de malícia que queia simpàtica a les mestres, i que suscitava que fos renyat indulgentment. Buscava molt la relació amb els adults, atreure la seva atenció. També era especialista en enredar i fer bromes als companys, i en monopolitzar el material escolar compartit (gomes, llapis de colors, etc.).

En general, però, tot i l'afany per escaquejar-se, distreure's constantment del treball escolar, i aquest delit de ser protagonista, el Rachid feia l'efecte d'estar content a l'escola, de trobar-se ben integrat al grup-classe. Aquesta impressió emergia reveladorament al pati, on el Rachid tenia un lloc molt consolidat als partits de futbol de Cicle Inicial.

#### ▪ **Mahir**

El cas del Mahir<sup>105</sup>, també de Primer, guarda certs paral·lelismes amb el del Rachid: estem al davant d'un nen rialler, pallasso, mogut, enredador i especialista en defugir la feina a l'aula. El discurs de les docents reflectia aquests qualificatius, però relativitzant-los i insistint en què el Mahir no era pas un nen problemàtic sinó una mica trapella, completament dins la normalitat. Dóna fe dels intents del Mahir per acaparar el centre d'atenció i jugar, en comptes de posar interès en les activitats acadèmiques, la següent escena, enregistrada durant una classe de reforç de català en què els nens havien de resoldre una sopa de lletres composada per noms de flor:

Quan va sentir la paraula “rosa” (*s'ha canviat el nom de la flor*), va riure sorollosament tot assenyalant la mestra, i després li va deixar anar, bromista: “Com ets una flor, no pots estar aquí. Vés-te'n!”. A continuació, sense esperar la seva reacció, va exclamar: “Jo sóc un lliri, adéu!”, i es va llevar simulant que marxava de l'aula mentre obria la porta. La mestra va riure l'ocurrència del nen, però el va fer tornar al seu lloc i ell va obeir immediatament.

El que distingia clarament el Mahir del Rachid, tanmateix, era un posat orgullós i altaner que el feia més procliu al conflicte amb els nens i nenes de la classe, i, per altra banda, el portava a rebutjar l'ajuda dels adults en el treball individual. Això es feia palès com a mínim al reforç, on insistia en realitzar els exercicis sol, però dedicava més de la meitat del temps a empipar els companys, fent ostentació de superioritat quan es tractava d'exercicis de matemàtica - efectivament, era el millor del grup de reforç i ho sabia; en canvi al grup de reforç de llengua tenia moltes dificultats-. Quan no se'n sortia recorria freqüentment a copiar dels altres, el que provocava nombrosos conflictes, sobre tot amb les nenes, que una i una altra vegada es queixaven a la mestra de les malifetes del Mahir: “M! El Mahir s'està copiant! M'està molestant!”.

Però si a l'aula el Mahir tendia a la picabaralla, al pati, conjuntament amb el Rachid, s'afegia amb tota naturalitat al joc del futbol dels nens, sempre emulant el Reial Madrid, del qual n'era

---

<sup>105</sup> No em va ser possible reunir informació sobre el context familiar d'aquest infant, per això en aquest cas hi és absent del relat.

un fan acèrrim. Amb les nenes s'esforçava per atraure la seva atenció potenciant la seva faceta de pallaso i trapella.

Tot plegat ens dibuixa, doncs, un perfil d'infant poc engrescat pels aprenentatges escolars i en canvi relativament integrat en l'entorn de relacions escolars, si bé fàcilment involucrabable en conflictes puntuals pel seu caràcter fort i orgullós.

### **C.3) Cicle Mitjà: Mohamed** (origen marroquí, Quart); **Sarah** (origen marroquí, Quart).

Els casos del Mohamed i la Sarah presenten molts paral·lelismes que de fet els situarien, pel que fa als aspectes de vinculació a l'entorn escolar, a cavall entre aquesta categoria més ambigua i la següent. Ara bé, les fluctuacions de les seves respostes en base al tipus d'espai observat (aula de reforç, aula ordinària, pati) han dut a optar per incloure'ls, amb matisos, aquí.

#### ▪ **Mohamed**

En Mohamed, germà del Rachid de primer, constituïa motiu de preocupació pel professorat pel seu baix nivell d'aprenentatge en general malgrat haver estat escolaritzat al centre des de P-3. Segons la mestra de reforç, “té un nivell de lectoescriptura d'un nen de segon, i les matemàtiques també li costen molt”. Com en d'altres casos, aquestes deficiències eren atribuïdes a les circumstàncies familiars: “El Mohamed va arribar a l'escola en uns moments difícils per la família, les primeres etapes de l'escolarització el van agafar quan encara no s'havien establert del tot (feina, habitatge)...”. S'insistia, a més, en què “a casa no té cap hàbit d'estudi ni de fer deures”. En definitiva, es tractava d'un alumne “molt desorientat, que sempre ha anat molt perdut” en relació amb les activitats i el currículum corresponents a la seva edat.

Vaig compartir molt de temps amb en Mohamed a l'aula de reforç i em va semblar un infant ben mogut i nerviós, amb grans dificultats per escoltar i concentrar-se en una feina; propens, doncs, a la dispersió. Ara bé, el tipus i la intensitat dels moments de distorsió variaven clarament segons si es trobava a l'aula de reforç o a l'aula ordinària:

A l'aula de reforç la dinàmica relacional de treball, més col·lectiva i oral, establerta mercès al petit tamany del grup i al tarannà càlid de la mestra de reforç, afavoria que el nen es mostrés delerós de participar en activitats com la lectura oral compartida. Per exemple, immediatament després de la presentació d'un conte per part de la professora, el Mohamed va exclamar: “¡Yo leo primero!” –mai el vaig sentir expressar aquest desig a l'aula ordinària-. Després va preguntar pel significat d'algunes paraules, com “Capitomba”. La mestra el va ajudar: “Què hem de fer quan no entenem una paraula?”. El Mohamed, acompanyat per altres nens, va respondre: “Mirar endarrera!”. D'aquesta manera, es va adonar que Capitomba era el cognom de l'Àlicia del conte de Gianni Rodari.

Ara bé, les tasques individuals de lectura i escriptura eren sistemàticament rebutjades pel Mohamed mitjançant mil i una estratègies disruptives: disputes pel material, moviments per atreure l'atenció dels companys i de la mestra, etc. La mestra de reforç pal·liava aquesta resposta amb un seguiment personalitzat, per tal d'acostar-lo als nivells de lectura i escriptura dels companys de reforç. Inopinadament, la resposta del Mohamed a aquest tracte diferencial era molt positiva, la prova era que sovint buscava passar més estona amb la mestra –amb qui demostrava una competència oral en català superior a la de l'alumnat autòcton - després de la classe.

Així, al final d'una classe de reforç, quan va arribar l'hora de plegar, el Mohamed va treure un dibuix de la seva carpeta i li va ensenyar, orgullós, a la mestra : es tractava d'un estanc amb peixos. La M el va felicitar efusivament: “Molt bé, Mohamed, veig que t'has esforçat molt, i a més està molt ben pintat !” i li va proposar de penjar-lo a l'aula perquè tothom el pogués admirar. El nen es va mostrar afalagat, i el dibuix va passar a ocupar un lloc destacat al taulell. Tots els alumnes van anar marxant cap a les aules menys el Mohamed, que es volia quedar amb nosaltres. La M li va advertir que la seva tutora l'estaria esperant, i finalment va sortir de mala gana. La M, somrient, em va mirar amb aquella expressió divertida per expressar: “és un cas!”.

Ara bé, Malgrat aquest seguiment personalitzat, les baixes expectatives per part de la mestra i els companys deixaven el Mohamed al marge de certes activitats i jocs de grup al reforç, inclòs aquell de càlcul mental amb què la mestra sovint acomiadava els alumnes. En la recta final d'una de les sessions només quedaven la P i el Mohamed per rebre “la pregunta”. La mestra li va plantejar a la P : “Va, P, tens quinze cromos i en treus tres de repetits, quants te'n queden ?”. La P va donar la resposta correcta i va marxar. Al Mohamed en canvi es va limitar a recordar-li els deures pendents. Ell no va exterioritzar gaire sorpresa pel fet de no participar en el joc, semblava com si tingués perfectament assumit el decalatge de nivell amb la resta de companys de reforç.

Al l'aula ordinària, el Mohamed evidenciava modalitats de desvinculació i disrupció més aviat silencioses però constants, amb puntuals esclats a l'estela de *líders negatius* com el Hassan (vid. més a baix). Així, per exemple, durant una classe de música en què havien d'assajar amb la flauta un seguit de cançons amb un nivell creixent de complicació:

El Mohamed es va defensar prou bé amb les dues cançons més fàcils. A partir de la tercera, força més complexa, ja no va poder seguir, i va deixar de tocar. Alguns alumnes es van preguntar entre ells quina cançó farien per l'examen, i el Mohamed, de sobte, somrient al Hassan i buscant la seva complicitat, va exclamar : “Yo ya sé cuál voy a hacer : ¡ninguna !”. Llavors ell i el Hassan van continuar amb els seus gestos de complicitat i les seves burles als companys sense que el mestre se n'adonés.

Els companys de classe el tenien públicament per un nen poc intel·ligent, i de tant en tant, quan el Mohamed responia de manera errònia a alguna pregunta acadèmica col·lectiva, se sentien expressions del tipus: “¡Hala, no lo sabe!”, que no l’immutaven. Certament a l’aula ocupava una posició isolada i marginal; semblava més feliç a l’aula de reforç, on d’alguna manera podia ser protagonista i guanyar-se l’atenció de la mestra i els companys.

No tenia un grup d’amics fix, i al pati això es reflectia en què vagava d’un grup a un altre de nens, combinant estones de joc a la pista de futbol amb d’altres a la zona del voltant sense acabar d’afegir-s’hi a cap colla o activitat en concret. Tanmateix, aparentment es tractava d’una actitud errant tranquil·la i confiada, perquè de fet no era rebutjat enlloc, tot el contrari, s’adaptava perfectament a les diferents modalitats de joc.

#### ▪ Sarah

La Sarah, germana del Salah de segon presentat més amunt, es podria assimilar al perfil del Mohamed en la majoria dels trets apuntats, especialment en aquesta dissociació de comportament segons si el context era l’aula de reforç o l’aula ordinària.

En efecte, al reforç la Sarah, de manera similar al Mohamed, amb qui sempre s’estava barallant, pugnava per fer-se veure, cridar l’atenció dels companys i de la mestra a la mínima ocasió. Es mostrava completament esvalotada, nerviosa i tendint a la dispersió: contínuament feia sorollets, parlava a crits, s’aixecava de la cadira i interrompia les explicacions de la mestra. Les rebequeries i canvis sobtats de conducta per tal de cridar l’atenció estaven sempre a l’ordre del dia: passava de muntar un sorollós escàndol perquè la mestra no la deixava intervenir la primera, o perquè no volia corregir un dictat, a demanar-li alegrement de jugar a cartes al final de la classe com si res no hagués passat...

Com a exemple, en una sessió dedicada a treballar l’apòstrof, mentre els seus companys anaven sortint a la pissarra i escrivien les paraules “l’Anna”, “l’Eric”, “l’elefant”, “l’estufa”, etc., la Sarah, com que no hi sortia, va entrar en una espiral de rebequeria que va anar *in crescendo*, fins a un punt d’esclat en què es va llençar de la cadira al terra i es va quedar allà asseguda de braços creuats amb el cap amagat, aparentment plorant, esperant la reacció de la mestra.

A la classe de reforç, la Sarah sovint es delia per participar a les activitats i buscava la competència amb els companys, comparant-s’hi. Així va quedar posat de relleu durant una classe en què havien d’escriure el resum d’un conte acabat de llegir i de comentar a l’aula. De seguida aquesta activitat es va convertir en una carrera per veure qui escrivia més línies i acabava abans: les dues primeres velocistes, amb diferència, van estar la Sarah i la P (*autòctona*). El R (*autòcton*) estava més pendent de comprovar qui escrivia més línies que no pas de la seva feina: “¡Ala mira, la P es la que ha escrito más ! Aquest comentari va picar a la

Sarah, que es va posar a escriure amb lletra encara més grossa per superar a la P. Quan ho va aconseguir, va presumir: “Mira, yo ya llevo quince líneas, y la P sólo trece”.

Una altra escena significativa correspon al ja cèlebre joc final de càlcul mental que de vegades escenificava la mestra com a comiat de la sessió amb els alumnes i que ha estat citat en el capítol destinat als estils d'ensenyament / aprenentatge: mentre al reforç hi participava amb entusiasme i afany de competència, irònicament la Sarah restava exempta dels exercicis de càlcul mental a l'aula ordinària.

L'estímul que revertia més positivament en el seu rendiment consistia en l'atenció individualitzada per part de la mestra de reforç. Quan llegia per ella s'hi esforçava al màxim i restava atenta a les seves indicacions. En les converses amb la mestra demostrava una fluïdesa en català superior a la dels seus companys autòctons, a l'igual que el Mohamed. Però tan bon punt la professora marxava del seu costat per ocupar-se d'un altre alumne, la nena es desconnectava completament de l'activitat i reprenia l'actitud distorsionadora fins que se li havia de renyar.

Per exemple, durant una sessió, al final del trimestre, en què els alumnes havien d'ordenar el carpesà amb les fitxes del reforç, la Sarah reclamava insistentment l'ajuda de la mestra, aquesta va perdre la paciència, i li va advertir que si continuava aixecant-se seria la darrera de tots, admonició que la va deixar sumida en un profund disgust durant la resta de la classe, en què ja no va fer res més. I durant les classes de reforç que realitzaven a l'aula d'informàtica la Sarah disfrutava molt més de totes les activitats quan les realitzava acompanyada d'un adult, bé fos la mestra o l'etnògrafa.

La mestra de reforç assenyalava la Sarah com una alumna bastant díscola, i amb dificultats creixents per seguir el ritme dels companys, tot i que el seu nivell d'aprenentatges no es considerava tan fluïx com el del Mohamed: llegia amb molta més fluïdesa i soltura. De manera similar al Mohamed, però, la seva problemàtica era enfocada des d'una perspectiva no tant caracterial, de personalitat conflictiva, com des de la manca d'atenció atribuïda a l'entorn familiar<sup>106</sup>, el que feia comprensible aquest delit per buscar l'acompanyament i el suport directe dels mestres, especialment en un àmbit més reduït i donat al contacte interpersonal com ho eren les classes de reforç.

Quan el marc d'observació es traslladava a l'aula ordinària el comportament de la Sarah era tot un altre, en una transformació realment espectacular: hi romania totalment invisible, i es comportava de manera tímida i introvertida, mirant de passar desapercibuda no tant davant dels companys com, sobre tot, de la mestra. A banda de les pròpies característiques d'ambdós entorns escolars, potser hi tenia a veure que la seva tutora presentava un perfil personal ben

---

<sup>106</sup> Vid. el cas del Salah de segon, germà de la nena, a la categoria B).

diferent de la mestra de reforç: es tractava d'una professora ja gran, cansada d'anys i anys de docència, i amb un caràcter relativament sever i distant, de poca confiança envers els alumnes... En qualsevol cas, mentre al grup de reforç se la veia a gust i amb més seguretat en si mateixa, malgrat el rol distorsionador que hi despleguava, a l'aula ordinària es conduïa de manera completament apàtica i llunyana, com si no hi fos.

Mentre van durar les visites a la seva classe, la Sarah va mirar de trobar en l'etnògrafa un aliat i sempre la reclamava per realitzar els exercicis plantejats a l'aula, especialment els de matemàtica... Val a dir que en aquesta i altres assignatures, com llengua, la Sarah i els seus companys de reforç realitzaven activitats paral·leles d'un nivell de complexitat inferior al de la resta d'alumnes. Com s'ha avançat abans, per decisió de la mestra no participava en els exercicis col·lectius de càlcul mental, i durant una classe en què l'activitat era aquesta, la va enviar al final de la classe a ordenar el seu carpesà.

Aquell dia, aprofitant la meua companyia i l'espai fora del control de la mestra, la Sarah va treure una carpeta de gomes, la va obrir i em va ensenyar una fotografia: "Mira, aquesta és la meua mare quan es va casar". A la foto hi apareixia una dona força jove vestida a la manera de gala marroquí, amb lluentor de teles i els ulls pintats amb kohl. Després me'n va ensenyar una altra: "Mira, aquesta sóc jo amb la meua mare quan era molt petita". Hi apareixia la mateixa dona al menjador de casa, amb el mocador posat, i amb una criatura d'uns dos anys traient el cap i els braços vergonyosament per sobre de la taula del menjador. Aquella ocasió va esdevenir tot un símbol de la invisibilitat i la clandestinitat amb què els infants es veïen empesos a referenciar el seu entorn familiar dins l'àmbit escolar...

La Sarah trobava un cert aixopluc en un grup de nenes, autòctones, de la classe dins el qual estava plenament integrada i que l'ajudaven a fer els deures a l'escola, ja que ben poques vegades els duia acabats de casa. La mestra d'anglès reconeixia la influència beneficiosa d'aquestes companyes, que seguien una trajectòria acadèmica força reeixida, tot afirmant, després de constatar el pèssim nivell d'anglès que arrossegava la Sarah: "Sort d'aquestes amigues que l'ajuden i li xiven les respostes, que si no...". La mestra insistia en què la Sarah era intel·ligent però "es nota que aquesta assignatura no li agrada, i sempre intenta escaquejar-se d'entregar els deures amb l'excusa que no ha tingut prou temps per fer-los".

Al pati es relacionava amb aquest grup d'amigues que acostumaven a donar-li un cop de mà a l'aula ordinària, i tornava a recuperar tota la vitalitat de la qual feia gala a les classes de reforç. Li agradava especialment jugar als "tazos" asseguda a la cantonada de les moreres, en un dels laterals de l'edifici principal, i també a jocs de moviment com el de fet i amagar, que aplegava el seu grupet amb un altre compostat per nenes de tercer.

Malgrat les discontinuïtats de comportament segons el context escolar, les dificultats i les renuències davant les activitats acadèmiques, el balanç de les seves experiències a l'escola semblava força positiu, si les valorem a partir del que li va expressar a la mestra de reforç un dels darrers dies del curs: “No vull que arribin les vacances, m’agrada molt venir al cole!”.

#### **C.4) Cicle Superior: Hakim** (nascut al Marroc, Cinquè).

El Hakim, de cinquè curs, nascut al Marroc i arribat de ben petit al barri, havia estat escolaritzat al centre des de P-3, i constituïa pels mestres el paradigma d'alumne embolcallat per una atenció i una educació familiar modèlica. El pare treballava en una fàbrica tèxtil, i la mare realitzava treball domèstic a diferents cases. Ambdós s'esforçaven perquè el Hakim tragués bones notes, fins i tot l'havien apuntat a una acadèmia de reforç per millorar els seus resultats, que no eren gens reeixits.

El Hakim presentava un nivell d'aprenentatges força fluix en relació amb la seva edat: durant les observacions a l'aula de reforç demostrà un nivell de lectura i de comprensió lectora realment baix. Quant a l'escriptura, a banda de greus faltes d'ortografia, el Hakim no semblava tenir assolit el concepte de paraula, ja que sovint en feia una separació errònia, i aplegava i dividia els mots de manera aleatòria: per exemple, la frase “sortia de casa” l'escrivia “sortia decasa”.

Segons insistia la professora de reforç, els problemes d'aprenentatge del Hakim no estaven pas relacionats amb cap mancança ni dèficit atribuïble a l'entorn familiar, com s'afirmava en la majoria de casos, sinó amb les dificultats de comprensió i de concentració del propi infant, que “tendeix a ser despistat i a dispersar-se”. De fet, la mestra estava convençuda que el Hakim posava molt bona voluntat per part seva, i que “és l'únic alumne d'aquest grup de reforç que val la pena que repeteixi curs, que ho podrà aprofitar si repeteix”. La resta del grup estava conformat per alumnes autòctones considerades problemàtiques i amb famílies conflictives...

Les relacions amb la família del Hakim, en canvi, eren qualificades de molt satisfactòries, hi havia una bona entesa que revertia positivament en la trajectòria del nen, segons la professora de reforç: “Veus que es preocupen pel nen, i que d'alguna manera el que els hi diem s'ho prenen seriosament”. Així, per exemple, el Hakim no es perdia cap excursió ni tampoc les colònies, a diferència de molts dels alumnes d'origen marroquí. Durant una sessió en què a la tarda hi havia programada una visita al Clos Arqueològic Romà de la ciutat, l'únic alumne del grup de reforç que va entregar l'autorització dels pares va ser el Hakim, la resta d'alumnes finalment no hi va anar.

El Hakim intentava respondre a les expectatives tot mostrant a l'aula de reforç un comportament impecable i bona disposició per treballar i aplicar-se en les activitats programades. Es notava



que hi estava a gust i que gaudia de la confiança de la mestra per resoldre tots els dubtes i completar els diferents exercicis. La relació amb ella era inopinadament tan estreta –cal recordar que aquesta professora marcava una certa distància amb la majoria dels seus alumnes- que el nen fins i tot recorria a ella abans que a la seva tutora per explicar-li els conflictes amb determinats companys de l'altre grup de cinquè i demanar-li el seu ajut, com va succeir una vegada que un alumne d'aquella classe el va amenaçar de tustar-lo a la sortida si el germà del Hakim no li retornava al seu germà –tots dos anaven a la mateixa classe de P-5- els “tazos” que li havia agafat a l'hora del pati...

Ara bé, tan bon punt la mestra sortia de l'aula, el comportament del Hakim efectuava un gir absolut, i es transformava en un trapella dissident i malcarat. Així es va revelar en una ocasió en què la investigadora va quedar al càrrec de la classe mentre la professora sortia momentàniament a fer unes fotocòpies: el Hakim, aprofitant que no hi era la mestra, es va llevar de la cadira i va començar a dibuixar a la pissarra i a jugar amb un diàbolo que hi havia a la prestatgeria de les joguines. Li vaig demanar: “si et plau, seu i escolta el que està llegint la J, i està llegint per tots”. Però el nen, sense parar de jugar amb el diàbolo, llençant-lo enlaire i agafant-lo corrents per tota l'aula, va contestar burletament “Ja estic escoltant”, i no va tornar a seure fins que no sentí arribar la mestra.

La relació amb la resta d'adults semblava més aviat distant i reservada: poques vegades demanava ajuda a la tutora a l'aula ordinària, el que contrastava força amb la seva actitud a l'aula de reforç, i es mostrava disgustat i incomodat cada vegada que el corregien, com si el deixessin en evidència o ferissin el seu orgull, despullant les seves mancances a nivell acadèmic. Això es feia realment evident quan tothom treballava de manera individual i en silenci.

Al grup-classe, però, hi tenia un lloc ben consolidat, especialment dins el grupet de nois més popular, amb els quals es passava l'estona del pati jugant a futbol tot mostrant una gran habilitat com a davanter. El Hakim sempre se les enginyava per ser acceptat pels alumnes més ben valorats de la classe. En canvi, al l'aula de reforç es mantenia al marge de les companyes, totes nenes, àdhuc hi mantenia una gens dissimulada hostilitat, una separació explicable en termes de gènere, però segurament també vinculada amb una estratègia de mantenir-se lluny d'unes alumnes considerades a l'escola ben poc modèliques quant a comportament i resultats acadèmics.

#### **D) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar**

Aquestes experiències han estat justament les més detalladament descrites per la seva visibilitat i recurrència en el discurs dels docents sobre alumnes concrets: i és que els casos d'infants més

*problemàtics* acostumen a consumir la major part de les energies del professorat arreu pels neguits que li ocasionen, com veurem a continuació.

**D.1) Educació Infantil: Amin** (origen marroquí, P-3); **Farah** (origen marroquí, P-4); **Tawfiq** (nascut al Marroc, P-5).

A Parvulari van ser observats tres casos identificats i tractats com a especialment problemàtics ja en aquesta etapa educativa tan primerenca: l'Amin, la Farah, i el Tawfiq:

▪ **Amin**

L'Amin pertanyia a una família amb força dificultats econòmiques: el pare només realitzava feines temporals i la mare havia de treballar moltes hores netejant cases, a banda de cuidar l'Amin, un germà més gran (el Mahir de primer) i dos germans més petits. Com a conseqüència, l'Amin faltava molt a classe o hi arribava tard, i les pròpies educadores reconeixien que “a la mare amb prou feines li dóna ni temps de portar la criatura a l'escola”.

Aquest absentisme es considerava un factor determinant de la seva manca d'assimilació dels hàbits imprescindibles de funcionament i comportament a l'escola. L'Amin freqüentment arribava a l'aula i es quedava desorientat en un primer moment, sense saber què fer, donat que la resta de companys ja havien passat pels rituals d'anar a buscar la bata, penjar la cartera i fer la benvinguda. Llavors les mestres havien d'ajudar-lo més i dedicar-li una atenció específica que el situava al centre de les mirades de la resta de nens.

Preocupava la seva manca d'atenció, de participació i d'implicació a l'aula. Per exemple, durant una classe d'introducció als conceptes de “gran” i “petit” mitjançant l'ordenació d'un seguit de plantes de diferents tamanys, davant la pregunta: “Quina serà la planta més grossa?”, i mentre la majoria de nens contestaven ràpidament, l'Amin més aviat semblava estar en un altre planeta, ni tan sols mirava les plantes...

Un altre moment il·lustratiu és l'escena del joc de tacte mitjançant safates de farina, sorra, sal, etc., consignada abans per il·lustrar el perfil de l'Awa, i que va ser viscuda amb entusiasme per la pràctica totalitat dels infants excepte la Nohaila i l'Amin, que se'n van mantenir al marge, sense mostrar el més mínim interès per l'activitat.

Però, sobre tot, es tractava d'un alumne força disruptiu, que entrava ràpidament en conflicte amb els companys d'aula, amb els quals s'hi relacionava de manera hostil, tot desplegant reaccions desproporcionadament violentes quan algú li volia prendre alguna joguina, com va ocórrer en una ocasió en què s'entretenia amb un dòmino infantil i el D (alumne autòcton, considerat el més conflictiu del grup per la tutora, i en seguiment per l'EAP) li va agafar un parell de peces només per molestar-lo. La baralla estava servida, i mentre l'Amin li pegava al cap, el D s'hi va tornar amb cops de puny...

La mestra ràpidament es va emportar primer el D, i després l'Amin, per renyar-los. Va ser especialment dura amb l'Amin perquè li havia pegat al cap al D: "Això de pegar al cap no ho tornis a fer mai més, eh, Amin?". Mentre li parlava, l'Amin apartava la vista. La mestra va perdre la paciència i li va cridar que fes el favor de mirar-la al ulls, cosa que l'Amin finalment va fer a contracor. La mestra va retenir l'Amin amb ella una estona perquè es calmés. Després em va explicar que "l'Amin pega molt, però ho fa perquè li falta vocabulari per expressar-se, i aquesta és la forma que té de reaccionar quan s'enfada amb algun company de la classe".

Així, la tutora i la mestra de reforç atribuïen en part el comportament agressiu i distant de l'Amin a dèficits lingüístics, tot i assegurar que en les avaluacions demostrava ser un alumne intel·ligent...

En conjunt, però, exceptuant moments puntuals de resposta positiva en el treball individual i d'avaluació, l'Amin semblava viure l'escola de manera alienada i conflictiva.

#### ▪ Farah

La Farah de P-4 sovint era assimilada per les mestres als casos d'alumnat autòcton més difícil i conflictiu. De família marroquina llargament establerta al barri, el pare treballava a l'agricultura i la mare netejava moltes hores en un geriàtric. La mare, insistien les mestres, s'esforçava per mostrar-se occidentalitzada: parlava sempre en castellà i vestia totalment a l'occidental. Però aquest esforç "per ser com els altres (autòctons)" els hi estava costant car. La tutora de la Farah n'afirmava:

És una família que els hi està costant molt. Va molt atabalada, només tenen una nena, la tenen amb un cangur que és una tieta... Pateixen molt i no se'ls veu tranquils, no? És un tipus de família que dius "Es volen integrar molt i fan tots els possibles, però hi ha una part de deixadesa", no de deixadesa de brutícia, però haurien d'estar més per aquesta nena. Ells et diuen que no poden perquè han de treballar, perquè ja han de pagar un pis, perquè ja tenen molt clar com es viu aquí i han agafat com aquest ritme d'acceleració, i no poden, no poden...

L'EAP feia un seguiment de la nena, i algunes docents fins i tot plantejaven que potser hauria de ser traslladada a un centre d'educació especial, convençudes com estaven que els seus problemes d'aprenentatge es devien a un retard intel·lectual, argumentat a partir de les deficiències de comprensió i expressió oral evidenciades a l'aula. Tot i així, la mestra de reforç no n'estava segura del tot d'aquest diagnòstic, ja que "de vegades et sorprèn amb alguna frase ben plantejada i amb un discurs força coherent".

De les observacions realitzades a l'aula es va desprendre que la Farah era una nena molt nerviosa que acostumava a parlar atropelladament barrejant paraules en català i castellà. De vegades no acabava les frases i això deixava el seu interlocutor ben desconcertat. Els nens sovint reien d'ella i la marginaven dels jocs malgrat els seus intents d'aproximació. No formava part de cap grupet estable i anava pul·lulant pel pati afegint-se circumstancialment a diferents activitats.

El seu comportament disruptiu sistemàtic, i la negativa rotunda i persistent a parar atenció ni a seguir les dinàmiques de treball a l'aula, suposaven un maldecap continuat per la tutora. La Farah lluitava constantment per anar al seu aire i, amb paraules de les docents, “fer el que vol quan ella vol”. En són testimoni dos moments enregistrats a l'aula:

El primer té com a context una activitat de classificació d'animals segons si tenien “pèl” o “ploma”. La Farah no escoltava, parlava en veu alta amb els companys de taula aliena a la dinàmica de l'exercici, i la mestra, en un intent per captar l'atenció de la Farah, va reclamar la seva intervenció per aclarir si el cavall era un animal amb plomes o amb pèl: la Farah va contestar ràpidament que amb plomes, el que va provocar algunes miradetes burlones entre els alumnes. La mestra la va corregir en un to de desesperació : “No, Farah, el cavall no té plomes, no veus que no és un ocell?”. Després la nena va aixecar el braç per intervenir, però com que el que volia dir no tenia res a veure amb la classe ni amb els animals, la mestra, clarament contrariada i molesta, li va tallar les intervencions. Les seves paraules també van ser ignorades pels seus companys de taula.

El segon moment, amb conseqüències més dramàtiques perquè la tutora va arribar a perdre la paciència, va tenir lloc un altre dia a l'hora de l'esmorzar: tots els alumnes eren asseguts a taula per menjar menys la Farah. La mestra la va interceptar mentre donava voltes per la classe amb l'entrepà a la mà a la recerca de les joguines. Li va advertir que fins que no s'acabés l'esmorzar no podia agafar cap joguina, però la Farah s'encaparrava en seguir jugant. De res servien les reprimendes i els avisos. Amb l'enuig a flor de pell, la mestra finalment va agafar la Farah per les espatlles i se la va emportar al banc del final de l'aula, on la va deixar castigada fins que no s'acabés l'esmorzar. La Farah va plorar desconsoladament però no es va atrevir a aixecar-se del banc. Mentrestant, els companys l'assenyalaven i alguns reien.

Poc després, malgrat el càstig, la Farah seguia portant la contrària a la mestra: va arribar l'hora d'anar al pati, i es va donar la consigna de fer filera per sortir. La Farah i el B no s'hi volien afegir. La Farah va seure a la seva cadira, on abans no volia tornar, i riallerament va anar acomiadant els companys de la filera fent el gest d'adéu amb la mà... Semblava que la mestra l'havia deixat per impossible, perquè en aquesta ocasió no la va anar a buscar, sinó que va esperar que sortís ella sola al cap d'una estona.

#### ▪ **Tareq**

Per últim, una darrera modalitat de trajectòria de desvinculació dins l'etapa infantil és la representada pel Tareq, de P-5, nascut al Marroc i reagrupat amb la família a través d'un procés complicat. Quan va arribar a Mataró, el seu pare portava quatre anys en destí amb els germans grans i l'àvia del nen. El reagrupament de la mare va ser posterior. El pare treballava a la construcció i la mare s'estava a casa.

El Tareq amoïnava la tutora per la seva actitud passiva a tots els nivells. El considerava *primari* però en un sentit diferent a l'aplicat als infants d'origen gambià: en aquest cas el qualificatiu servia per reflectir unes deficiències de psicomotricitat, diagnosticades per l'EAP, que es relacionaven amb problemes de desenvolupament cognitiu. Com a prova, s'argumentava que el Tareq només sabia jugar a jocs poc elaborats i propis d'infants de més curta edat, i era incapaç de seguir sense ajuda cap activitat. El nen no s'havia adaptat a l'escola perquè havia arribat "sense una base assolida", a banda del desconeixement de l'idioma: "frases curtes i poc elaborades les entén, però quan es fan contes o coses més complexes a nivell oral, va totalment perdut, no entén res del que es diu". Per altra banda, hi havia la convicció que el nen estava sobreprotegit per la família, donat que la mare havia verbalitzat a la tutora la seva sospita que els altres nens de la classe atacaven el seu fill expressament, afirmació que es considerava totalment fora de la realitat.

Les observacions a l'aula van portar a descriure l'actitud passiva del Tareq com un indicador d'un estat interior de permanent confusió i incomprensió que desembocava en un bloqueig paralitzant. Efectivament, pel que fa als continguts del currículum de P-5, per exemple, el Tareq no semblava entendre el que estava fent en cap cas: si els alumnes havien de completar una sèrie de nombres copiant-los en una fila inferior, el Tareq es quedava amb el llapis sense saber ni com començar. Àdhuc en les activitats més lúdiques i plàstiques el nen romania desubicat i desconcertat.

Per exemple, en el transcurs d'una sessió de treball de pintura de peces de fang, el Tareq es va quedar parat davant de les peces de fang, sense saber què fer. Li vaig explicar que les havia de girar i pintar-les del mateix color. Com que no semblava comprendre, li vaig fer la primera peça per tal que m'imités. Quan li faltava poc per acabar de pintar de rosa una de les peces, es va confondre de pot i va ficar el pinzell al pot del color blau, després el va tornar a posar al rosa. Llavors la mestra va lamentar: "Veus com no se'l pot deixar sol? Li costa molt".

Al pati el Tareq semblava sentir-se molt més còmode jugant no amb els alumnes de la seva classe sinó amb els infants de P-4, els seus companys de joc habituals, i deixant-se consolar per les nenes del grup quan algú l'empenyia -accidentalment o intencionalment, ocorria sovint- i esclatava en desconsolats plors que tenien l'efecte de reafirmar en els adults aquesta imatge de nen dèbil i desvalgut, massa petit per la seva edat.

**D.2) Cicle Inicial: Ismael** (origen marroquí, Primer); **Fili** (origen gambià, Segon); **Souhir** (origen marroquí, Segon).

Els tres infants presentats a continuació encarnen tres maneres diferenciades de desvinculació absoluta als aprenentatges i a l'entorn escolar. Es tracta de l'Ismael, el Fili, i el Souhir.

## ▪ Ismael

L'Ismael tenia molt amoïnada i desconcertada la tutora per la seva actitud completament passiva i alienada de la vida a l'escola: "mai no escolta ni posa atenció a la classe, quan no se li dóna una atenció personalitzada es desconnecta automàticament, no segueix cap de les normes ni treballa". L'apatia de l'Ismael era descrita també en aquests termes: "Sempre camina molt a poc a poc, badant, com si estigués en un altre món". Tant és així, que la tutora va confessar que en una de les darreres reunions amb la mare li havia preguntat mig en broma "si és que li havia connectat a l'Ismael el tub del gas, que sempre ve tant atontinat"...

La problemàtica de l'Ismael era explicada en base a un entorn familiar inestable i "desestructurat": de fet, el nen "no era un fill desitjat, la mare el va tenir de soltera i no va arribar a conviure amb el pare de la criatura. Des de molt petit ha estat al càrrec dels avis i els tiets petits, perquè la mare treballa moltes hores fora". La mare havia començat treballant de molt jove en un locutori i finalment se n'havia muntat un de propi. Una iniciativa tan agosarada per una dona dins el col·lectiu marroquí, i el fet de ser mare soltera, propiciaven que fos malmirada per les germanes casades<sup>107</sup>, les quals, segons la docent, es negaven a recolzar-la amb el nen. Així, l'Ismael "arriba tard cada dia, i el curs passat es va arribar a trucar els Serveis Socials perquè estava totalment desatès, a la tarda ens venia sense ni haver dinat". El centre havia parlat repetidament amb la mare perquè es fes responsable del seu fill: "ens ha costat molt que vingúes a les reunions, i llavors ens diu que sí a tot, però després tot continua com abans, l'Ismael no millora".

La tutora insistia en què l'Ismael no era problemàtic en un sentit disruptiu: "quan estàs amb ell a soles és un nen carinyós i que enraona coherentment, però quan no estàs per ell es desconnecta i fa coses fora de lloc". El cas és que l'infant no assimilava cap dels aprenentatges del curs, i cada vegada anava més perdut.

Efectivament, a l'aula ordinària l'Ismael traspuava apatia, i fins i tot tristesa; feia l'efecte d'estar realment fora d'òrbita: era marginat pels companys, i quan no reien d'ell la comunicació era inexistent. L'Ismael ni tan sols tenia preparat a la taula el material (llibres, fulls) que necessitava per seguir la classe. Es limitava a mirar les musaranyes i enclaustrar-se en un silenci passiu. La mestra semblava haver-lo deixat com un cas perdut.

Inopinadament, la companyia inesperada d'un element extern li va il·luminar la cara i de seguida se'm va fer inseparable, expressant, enmig del rebombori de la confecció col·lectiva d'un mural sobre la primavera, els problemes que l'angoixaven: que sempre tenia molta son ("a veces me quedo dormido en la mesa"), que una vegada s'havia fet pipí a la classe ("cuando tenía cuatro años") i que tenia por de tornar-se'n a fer a sobre... Se'l veia desesperat perquè algú se

---

<sup>107</sup> Una d'aquestes germanes era la mare del Mahir de Primer i la Sarah de quart.

l'escoltés. L'Ismael no entenia l'activitat que estaven fent els companys i em va demanar que li expliqués. Llavors implorà insistentment: “Dime tú lo que tengo que decir. Es que yo no sé..., yo no sé qué decir. Me ayudarás, ¿verdad?”. Se'l veia bloquejat i neguitós per participar en aquella ocasió assenyalada en què comptava amb un suport per fer una intervenció encertada.

A l'esbarjo restava sol vagant d'una punta a l'altra del pati, tot i que de vegades acabava afegint-se a algun dels jocs de les nenes: corda, jocs simbòlics –mares i pares, botigues, etc.-, on ocupava un rol de poca rellevància i dòcilment acomodable.

#### ▪ **Fili**

El Fili, germà del Moussami de Primer, patia el mateix grau de marginació que l'Ismael a l'aula, però els seus perfils de resposta eren diametralment oposats: el nen d'origen gambià, segons la seva tutora, era la disrupció activa personificada. Les atribucions de manca de límits, boicot sistemàtic a les activitats, manca de respecte per les normes de funcionament i de convivència, etc., anaven en el cas del Fili acompanyades d'una acusació de victimisme per part de la seva tutora: “Sempre es queixa que els altres el discriminen, i resulta que al final comprovo que ha estat ell qui ha començat la baralla saltant-se les normes o amoïnant els companys”.

La mestra constatava, a més, enormes dificultats i *handicaps* a nivell d'aprenentatges: el Fili no solsament tenia un nivell molt baix tant de lectoescriptura com de matemàtica (n'assistia al reforç), sinó que a més necessitava l'ajuda d'una logopeda -que venia un cop o dos per setmana i treballava amb ell a la mateixa aula ordinària- perquè li costava molt articular frases amb sentit i coherència. Els nens de la classe reien cruelment de la seva manera de parlar, com un cop que la mestra li va demanar una autorització del pares per anar d'excursió i el Fili va contestar: “He trobat per tot el meu casa però no he trobat”.

A més, com en altres casos, “només treballa si estàs directament per ell, i s'enfada molt quan no la rep, es queixa injustament que el discrimines i això li serveix d'excusa per no fer res...”. Tal i com escrivia la tutora a les observacions globals del grup:

En Fili cal marcar-lo constantment i adaptar-li la feina. Si s'ho proposa pot desmuntar-te l'activitat amb molta facilitat. Es fa veure molt. Necessita afecte i que el valoris molt.

En qualsevol cas, però, la tutora semblava haver donat per impossible que el Fili arribés alguna vegada al nivell de la mitjana dels alumnes, conclusió derivada de situacions com la següent, a partir d'un exercici de llengua en què els infants havien d'explicar i il·lustrar amb un dibuix el significat de l'expressió “nedar entre dues aigües”: el Fili de seguida es va llevar per demanar ajuda a la mestra: “És que jo no ho sé...”. La mestra, sense donar-li cap explicació, va agafar-li el llapis i li va escriure en un tros de paper en brut: “vol dir dubtar”. Després li va dir que ja podia copiar la frase i fer el dibuix.

L'actitud del Fili a l'aula era de dispersió i desafiament burleta constant, fins que la situació se li escapava de les mans, i llavors, en efecte, es feia sentir com a víctima, una estratègia clarament defensiva. Es mostrava sempre nerviós i pendent del que feien els companys, buscant desesperadament afegir-s'hi als grups que li eren hostils per mitjà de la intromissió i la distorsió de l'activitat que estaven realitzant. Altres vegades s'atrinxerava en el rol de pallaso i bufó que desplegava com a alternativa a la pura distorsió. La resposta docent era, invariablement, el càstig sistemàtic, com es desprèn de la següent escena presenciada en una classe de matemàtica:

El Fili s'estava barallant contínuament amb els seus companys de taula, i va arribar un moment que la mestra va esgotar la seva paciència i el va posar sol en una taula al final de classe. Vaig observar que el Fili no havia començat a fer cap de les restes que li havia preparat la mestra. La mesura de càstig no semblava afectar-lo gaire, perquè continuava rient, fent tonteries i burles als seus veïns des de la llunyania.

Els càstigs de vegades arribaven a magnituds que reflectien l'estat de desesperació de la tutora. La situació ressenyada va acabar de la següent manera:

Al cap de poc temps de no prestar-li atenció, el Fili es va aixecar, va tornar a la seva taula de grup i va reanudar amb més virulència les baralles amb diversos companys, que desembocaren en un ball d'empentes i patades : el Fili contra tots. La M el va agafar sense dir-li res, se'l va emportar novament on estava assegut castigat, li va treure les dues sabates i les va posar a dalt d'uns dels armaris empotrats: "Així no faràs mal a ningú". El Fili es va enrabiar molt, i va intentar recuperar el seu calçat, però la mirada fulminant de la mestra el va convèncer per romandre al seu lloc, a punt dels plors. Val a afegir que en aquella ocasió els companys que s'hi havien tornat també amb patades no van ser castigats...

Altres vegades la solució de la mestra era emportar-se'l amb ella a la seva taula. De totes formes, el Fili seia davant de tot de l'aula, just al davant de la seva taula, per tal de tenir-lo més controlat.

La gravetat del problema que representava el Fili va ser palesada per la mestra quan va explicar amb molta preocupació que els pares dels alumnes s'havien queixat per escrit del comportament del Fili (i del Salah, vid. més a munt, apartat B) en repetides ocasions, demanant vigilància i control perquè "primer són cops i bufetades, i després poden jugar a posar una corda al coll".

El pati esdevenia l'escenari on esclataven amb més dramatisme els conflictes i les baralles desencadenades per la situació d'exclusió que patia el Fili. L'únic espai on se l'acceptava mínimament, i no sempre, era la pista de futbol; però el Fili sovint s'avorria allà i buscava acostar-se als grups de nenes ("li agraden molt les noies, els hi demana de casar-s'hi", segons la tutora) de l'única manera que sabia: mitjançant la coreografia de la persecució i la provocació,



el que comportava que elles busquessin protecció en els adults i el Fili s'emportés més o menys avisos depenent de la resposta de les nenes, que amb freqüència s'ho prenien com una diversió.

El Fili sabia que no era admès en els jocs dels companys i de vegades arribava a verbalitzar-ho, com em va manifestar una vegada al pati: se'm va asseure al costat i va assenyalar els companys que jugaven al porxo tot fent comentaris de burla. Quan el vaig encoratjar per anar a jugar amb ells em va contestar que no, perquè no el deixarien, però que ell tampoc no volia jugar amb ells: "son tontos".

El Fili era rebutjat sistemàticament en situacions d'esbarjo de vegades de formes més subtils, com en una ocasió en què es va voler afegir al joc dels tazos: els integrants del grup no li van dir directament que no, van fer servir la tècnica d'ignorar-lo, de fingir que no el sentien i continuar jugant com si res... El Fili finalment va desistir, aparentment poc afectat.

Malgrat el somriure burleta permanent als llavis, el Fili se sentia totalment marginat pels companys de classe, i el seu comportament obstinadament disruptiu emergia com a causa i conseqüència simultànies d'aquest aïllament.

#### ▪ **Souhir**

L'últim cas escollit per aquesta etapa, el Souhir, resulta el més extrem i espectacular de tots en termes d'inadaptació, i s'ha de calibrar amb molta, molta cura, tenint en compte les variables psicològiques que en condicionen (i n'esbiaixen) la interpretació:

Ja el primer dia d'observació la seva tutora, que cada matí l'anava a buscar per custodiar-lo fins a l'aula a la banqueta del vestíbul on s'esperava sol -s'havia decidit aïllar-lo per protegir la integritat física de la resta de l'alumnat-, em va advertir que es tractava d'un infant psíquicament malalt: "té comportaments estranys, amb moviments corporals descontrolats, verbalitzacions macabres, amb agressions a tothom que se li posi pel davant, fins i tot autolesions i impulsos d'escapar-se a la mínima oportunitat". El Souhir, d'acord amb les mestres, sovint fantasiejava amb la idea de morir i de matar, donava per reals escenes en què la seva mare treia foc per la boca i afirmava que al Marroc havia vists animals morts que volaven, entre un llarg etc. Estava en seguiment per l'EAP i el CDIAP, i assistia al Centre Obert del barri, on ja no sabien què podien fer per ell...

La tutora reconeixia les dificultats de la família per fer front a les demandes de l'escola de tractament psiquiàtric: a banda que els hi costava d'entendre els trastorns del Souhir -"ho veuen com una vergonya o un càstig de Déu"-, passaven per greus dificultats econòmiques, donat que al pare se li havia acabat la feina al camp i només aportava un sou la mare, treballadora al servei domèstic.

L'EAP coincidia amb el centre en què el Souhir necessitava una atenció especialitzada fora de l'educació primària, però no podien iniciar cap tràmit de trasllat perquè "a l'Hospital no li troben res, el diagnòstic del psiquiatre que el porta és que és un nen amb intel·ligència límit i molt gelós de la seva germana petita". Naturalment, els docents estaven en absolut desacord amb aquest diagnòstic: "El Souhir ja feia coses estranyes només entrar a l'escola a P-3, i l'EAP li ha detectat trastorns psicològics greus, no només retard intel·lectual".

Vaig tenir oportunitat de contrastar aquestes afirmacions i certament aquest infant sobrepassava tots els límits imaginats, amb una conducta absolutament fora de la normalitat més enllà de la disruptió. N'és prou testimonial una escena com aquesta presenciada el segon dia de visita al grup, enmig de la lectura d'un conte per part de la tutora:

El Souhir va agafar un llapis i va començar a fer guixades rabioses per tota la taula. Acte seguit, va escopir sorollosament i abundosa per esborrar els traços de carbó amb els dits... La taula va quedar tota llefiscosa i negra. La mestra, conservant amb prou feines la serenitat, li va fer anar a buscar un drap per netejar la taula. Un cop la taula estava remullada amb l'aigua sabonosa, el Souhir es va emprar a fons a llepar tota la taula, i a xarrupejar per fer més soroll. La mestra, perdent els estrepes, li va arravatar el drap, el va exprimir sobre la taula i va encoratjar el Souhir: "I ara llepa-ho! Ja et vindrem a veure quan t'hagin de fer el rentat d'estómac a l'hospital!". El nen no s'ho va fer repetir...

La relació amb els companys de l'aula, fora de l'aliança puntual disruptiva amb els alumnes (autòctons) de més baix rendiment escolar i considerats més problemàtics, era d'una violència d'esclat imprevisible. Per exemple, un matí en què els alumnes estaven realitzant tranquil·lament exercicis de llengua, el Souhir, sense previ avís, va llençar la safata dels llapis amb totes les seves forces contra el P i li va fer mal a la mà, de fet se li va aixecar una mica la pell i li va sortir sang. El nen agredit va escridassar-lo mig estabornit per la sorpresa. La mestra se'l va emportar sol a les taules del final de l'aula sense dir paraula. El Souhir llavors es va posar a plorar escandalosament i es va amagar arraulit sota la taula, sense que la mestra tornés a intervenir. Quan el Souhir es va cansar d'estar a sota, es va tornar a seure a la cadira amagant el cap entre les mans.

Un altre dia, poc abans de sortir al pati, sense cap raó aparent, el Souhir va començar a insultar de viva veu l'A i l'E, i després els va agafar del braç i els hi va retorçar. La mestra va anar corrents a separar-los i llavors el Souhir, amb la ràbia dibuixada en el seu rostre, va fer un intent de mostrar el seu penis. Després de tornar del pati el mateix dia, i mentre la tutora sortia momentàniament de l'aula a fer unes fotocòpies, el Souhir va agafar una de les nenes i la va estampar contra el marc de la porta per amenaçar-la que no tornés a perseguir un altre company de l'aula amb qui estava jugant. La nena va haver de ser portada a la farmaciola per posar-li gel

a l'esquena... La sèrie podria continuar amb més exemples<sup>108</sup>, però els exposats ja resulten suficientment explícits.

El més estrany de tot, però, és que al pati el Souhir freqüentment s'integrava amb tota naturalitat en els jocs dels companys, especialment en el futbol i els jocs de moviment com el pilla-pilla. No vaig arribar a esbrinar si realment era acceptat als jocs de debò o degut a la por que molts companys li tenien. La tutora va corroborar aquesta pauta de comportament com habitual: "és cert que al pati el Souhir s'integra molt bé quan vol. El que li costa és estar a la classe com cal, perquè sempre vol fer el que li dóna la gana i quan li dóna la gana".

En definitiva, el Souhir i la seva greu problemàtica de caire psicològic i cognitiu significaven una contínua font de maldecaps a l'escola, i s'estava fent el possible per aconseguir-ne el trasllat a un centre d'atenció especialitzada.

### **D.3) Cicle Mitjà: Hassan** (origen marroquí, Quart).

El Hassan va omplir moltes pàgines del diari de camp per la freqüència amb què s'hi referien les co-tutores del seu grup. Germà petit de dos noies ex-alumnes de l'escola i pertanyents a una família marroquina de llarg establiment al barri, al Hassan se li suposava un gran potencial intel·lectual malaguanyat en una trajectòria clarament descendent en quant a resultats acadèmics i comportament a l'aula: "És un nen que podria treure molt bones notes si volgués", "és molt intel·ligent però ve a l'escola molt poc motivat", n'afirmaven les tutores. El curs 00-01 l'havia començat acceptablement, però "ha anat caient en picat sense parar". Havia arribat un punt en què el Hassan ja no feia absolutament res a classe i es dedicava a boicotejar sistemàticament les activitats i molestar els companys, que no l'acceptaven perquè "té molta cara i es comporta de manera despectiva amb ells".

El Hassan tenia fama de pispa a l'escola, les mestres asseguraven que havia comès molts robatoris (una de les tutores, per donar força a aquesta acusació, em deia que s'havia assabentat que el Hassan un dia s'havia dedicat a intentar obrir tots els cotxes aparcats al voltant d'una plaça del barri, a veure si en trobava un d'obert) i per això els companys el rebutjaven cada vegada més obertament, per bé que li tenien una certa por. Els esforços del centre per retornar el Hassan al bon camí xocaven de ple amb la passivitat de la família: "Com que és l'únic fill varó, fa amb la mare el que vol", "la família el té molt mimat, només ha de fer una rebequeria perquè la mare li permeti tot i no li discuteixi res". Es recalava en aquest sentit la diferent trajectòria de les germanes, amb les quals "no vam tenir cap mena de problema". El pare havia estat

---

<sup>108</sup> Com l'excursió al Circ Crac, en què el Souhir sistemàticament va boicotejar l'assistència del grup a l'espectacle posant-se d'esquenes, intentant escapar-se i cridant que no li agradava. Com a colofó final es va fer caca als pantalons per fàstic dels companys i resignació de les mestres que el van haver de canviar.

convocat per parlar d'aquesta problemàtica, i havia acceptat una sèrie d'acords per tal de corregir el comportament del Hassan. Però "han passat dos mesos i l'única que ha tornat a venir ha sigut la mare, que no pot fer-hi res perquè diu que el nen és responsabilitat del pare..."

Durant les visites a la classe del Hassan, van ser nombrosos els càstigs que va rebre pel seu tarannà rebel i distorsionador: n'hi havia d'altres alumnes (autòctons) conflictius, però el Hassan sempre s'emportava les reprimendes més sorolloses, i freqüentment se l'enviava sol al final o fora de la classe, o se'l castigava sense patir perquè fes els deures i la feina de l'aula que no havia realitzat.

Sovint al final de l'esbarjo encara no havia acabat els exercicis imposats: un d'aquests dies, el Hassan, lluny d'espantar-se pels crits de la mestra en comprovar que no havia escrit ni una ratlla del resum que havia d'entregar, va fer un mig somriure burleta (que encara va crispar més la ràbia de la mestra) i va començar a escriure amb lentitud i parsimònia estudiades.

El Hassan, amb el perfil de líder que el caracteritzava, preferia buscar companys de distorsió entre altres alumnes proclius a deixar-se portar, com el Mohamed (vid. més a munt), i només quan no ho aconseguia s'afegia puntualment a les activitats del grup. Així, durant la correcció col·lectiva d'uns exercicis de català, i mentre el Mohamed era fora a l'aula de reforç, es va trobar en un context on tots els alumnes es mostraven molt participatius i amb ganes de despuntar, especialment algunes nenes. Així, fins i tot el Hassan durant una estona es va contagiar d'aquestes ganes i va seguir les correccions, fent un crit de victòria en imitació dels companys cada vegada que suposadament tenia un exercici bé.

Però la major part del temps restava aliè al treball de l'aula i buscant amb mirades i xiuxiueigs la complicitat d'altres nens per portar a terme les seves accions oposicionals i de resistència. Al patir rarament es relacionava amb els companys de quart de l'aula, sinó que corria a buscar els seus amics de cinquè i sisè d'origen marroquí (entre ells, el Zacarias), amb els quals mantenia una estreta amistat fora de l'escola, per jugar a futbol justament contra els de quart, mostrant un tarannà competitiu i afany de protagonisme.

#### **D.4) Cicle Superior**

Cap dels alumnes d'origen immigrant de Cicle Superior encaixa amb els tipus d'experiències i dinàmiques emmarcades en el model de desvinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar.

Tanquem aquí el primer dels dos capítols dedicats als protagonistes que doten d'ànima la recerca. Aquesta tipologia d'experiències i dinàmiques serà completada amb la construïda per al CEIP Muntanyà de Caldes d'Estrac. Veurem com, si bé cada infant és un món, es poden trobar

paral·lelismes i divergències les quals seran objecte d'atenció específica en un capítol final de contrastació d'ambdós relats etnogràfics a la llum de les aportacions teòriques que han fornit el model d'anàlisi.

Ara, però, de la mateixa manera que procedirem en el segon bloc de l'etnografia, destinat a la vila caldetenca, s'escau completar les vivències individuals "caçades" per a la tipologia amb el marc general de les dinàmiques relacionals que les contextualitzen i doten de bona part del seu sentit.

## **6.2 Les dinàmiques de relació dels alumnes d'origen immigrant a l'escola**

Aquest epígraf, com s'introduïa al final del darrer subcapítol, té per objectiu contextualitzar les experiències i dinàmiques de vinculació/desvinculació exemplificades mitjançant els diferents casos d'infants abans exposats, tot aprofundint en les dinàmiques relacionals establertes a l'escola entre els alumnes d'origen immigrant i el professorat, per una banda, i entre aquests alumnes i els companys autòctons, per l'altra.

Els anteriors capítols dedicats als aspectes institucionals i de composició de la població escolaritzada, al clima de centre, i als discursos i pràctiques del professorat, constitueixen el marc de referència bàsic per situar les dinàmiques que es presenten a continuació, ja que s'hi troben en estreta vinculació.

### **6.2.1 Les relacions amb el professorat**

El tipus de relacions que els alumnes, independentment del seu origen, estableixen amb els i les mestres a l'escola, acostumen a variar no ja només en funció de les variables relatives als docents (sexe, edat, tarannà ideològic i personal, posició en el centre, etc.), sinó segons l'edat, el sexe, els orígens socioculturals i les pròpies personalitats dels infants. Evidentment, l'alumnat té opinions pròpies i diverses sobre el caràcter del professorat (qui els resulta més simpàtic, o més seriós, o més carinyós...), i d'acord amb aquestes percepcions en desenvolupen actituds de vinculació, d'oposició i provocació, d'evitació, de reclam d'atenció...

Al CEIP Icària, essent un centre que des del principi s'havia plantejat com a requisit pel bon funcionament didàctic de les classes la cura dels aspectes afectius i d'interacció amb l'alumnat, bona part del professorat esmerçava molts esforços en aquest àmbit, els quals en alguns casos, i com veurem més endavant, donaven lloc a *missatges doblevinculars* (J. E. Abajo, vid. marc teòric), contradictoris, que eren rebuts de forma ambivalent per l'alumnat, especialment pels infants d'origen immigrant...

Durant el treball de camp, de seguida van destacar un seguit de professors realment estimats i estimades pel seu temperament proper i afectiu, una proximitat que de retruc implicava conseqüències molt positives en la sociabilitat amb els infants a l'aula.

Una d'aquestes mestres, mencionada a bastament en capítols anteriors, és la professora d'educació especial que s'encarregava de les classes de reforç al Cicle Inicial i Cicle Superior. Dolça de tracte, però a la vegada enèrgica, sabia portar els alumnes perfectament, tot trobant un equilibri entre la permissivitat davant l'expressivitat dels nens més moguts, i l'exigència de disciplina per aconseguir-ne un mínim rendiment acadèmic (vid. capítol sobre activitats i estils d'ensenyament). La gran majoria dels alumnes li tenien gran carinyo i respecte: era una mestra apreciada i valorada, com vaig poder comprovar a l'inici de les classes, quan els infants xerraven alegrement amb ella, i ella els hi transmetia nombroses mostres d'afecte a través del contacte físic i de mirades divertides. Demostrava tenir molta paciència i flexibilitat, especialment amb la Sarah i el Mohamed, dos dels alumnes considerats més disruptius. En definitiva, conduïa força bé les classes, alhora que era amable i respectuosa amb els alumnes.

Sense sortir de l'àmbit del reforç, la mestra especialista en el perfeccionament de l'expressió oral en català dels alumnes de Parvulari, una de les més veteranes i responsable del reforç dels *Ni-nis*<sup>109</sup>, també gaudia d'una estima especial per part dels més petits de l'escola, als quals se'ls hi il·luminava la cara cada vegada que apareixia per les classes. Especialment revelador esdevenia el contrast entre les relacions dels infants amb aquesta mestra i la tutora d'un dels grup-classe, que es mostrava més esquerpa i disciplinant. Per exemple, durant una sessió en què la mestra de reforç va preparar una activitat que incloïa la projecció d'ombres xinesques en una pantalla translúcida, tot fent-los sortir a la pantalla per jugar i "experimentar" amb les ombres, el paper de la tutora, en un segon terme, resultava ben poc encoratjador pels alumnes, com es desprenia de la següent escena:

Quan van sortir l'Awa, el D i un altre infant més, la mestra de reforç va engrescar l'Awa dient-li: "Vinga, Awa, mou les cuetes per a què se't vegin a la pantalla!"; al principi els tres infants es mostraven parats i un xic avergonyits, però després es van deixar portar i van acabar agafats de les mans i saltant a tota velocitat, rient a cor que vols, fins el punt que espontàniament un grupet dels que estaven asseguts els van animar cridant "visca, visca, visca!". Mentre a la X (*reforç*) li feien gràcia aquests crits espontanis dels companys, la R (*tutora*) els va cridar l'atenció per fer massa enrenou i finalment els va fer callar.

Un darrer exemple, entre d'altres que es podrien afegir, correspon al d'una professora de Cicle Mitjà també de llarga trajectòria al CEIP. Aquesta mestra expressava una personalitat molt extravertida i planera amb els infants, com si els considerés de la seva família: l'ús del pronom

---

<sup>109</sup> Vid. epígraf sobre els recursos i serveis específics per l'alumnat d'origen immigrant

personal “em”, “me” denotava una implicació personal destinada a reforçar els vincles de relació amb els alumnes, mitjançant exhortacions com “*Feu-me els exercicis polits*”, “*No m’esvaloteu el pati*”, “*Ompliu-me aquestes fitxes*”, etc.. En aquest sentit, emprava de manera natural i emfatitzadora expressions i frases catalanes actualment força en desús (“Ai, sant pau vermell!”, “capsigrany”, “somiatriutes”, “piano, piano!”) que feien molta gràcia als alumnes. Posava molta atenció en un tracte personalitzat i proper<sup>110</sup>, i evidenciava un interès pels alumnes que anava més enllà de l'àmbit acadèmic, abordant de manera natural qüestions de la seva vida familiar.

En contrast, però, hi havia aules on el clima de relació del professorat amb l'alumnat traspuava una certa desconfiança i distància. Sense arribar en absolut a una oberta animadversió envers els alumnes, alguns d'aquests docents palesaven unes baixes expectatives, es mostraven desanimats, cansats, cremats, en definitiva, pels contratemps desbordants d'atendre un alumnat que consideraven de difícil acomodació al centre, fos autòcton o d'origen immigrant.

Una d'aquestes aules, al Cicle Inicial, va poder ser visitada en nombroses ocasions, i ben aviat es va evidenciar el deteriorament de les relacions entre la majoria dels alumnes i la tutora. Hi havia una clara manca de confiança mútua que traspassava tots els aspectes de la vida quotidiana a l'aula: des del respecte per les normes establertes, a la realització de les activitats acadèmiques (“cal anar-los avisant constantment i ésser molt exigent amb ells perquè treballin”). Qualsevol proposta o exercici plantejat era sistemàticament eludit per una part de l'alumnat, que constantment transgredia les expectatives de comportament esperades per la mestra, com pujar del pati en filera, respectar el torn de paraules, o escoltar a l'aula (“no escolten quan expliques i després t'ho pregunten un per un”)...

A les seves “Observacions globals” sobre el grup, la mestra apuntava:

*En general és un grup força esverat que primer cal calmar-los, recordar els hàbits, doncs la seva tendència és arribar, posar-se a parlar, anar d'un cantó a l'altre de la classe buscant els amics... Tenen moltes ganes de jugar, estan poc motivats pel treball de cada dia, molt dispersos, qualsevol situació de canvi els despista i cal centrar-los constantment. Disfruten i participen en les activitats que surten de la rutina. Cal anar-los avisant, xerren constantment, s'aixequen, molesten als altres, es barallen. Duren poca estona treballant com cal. La mestra ha d'intervenir constantment...*

A l'aula es respirava un clima d'enfrontament i tensió continuada que moltes vegades desbordava la mestra, a qui finalment només li quedava el recurs a càstigs com deixar els alumnes sense pati, o d'altres més absurds i anacrònics com copiar 50 vegades una frase recordatori de la norma incomplida.

Així, en una ocasió en què un grup d'alumnes de la classe, entre ells el Salah i el Fili, va dedicar l'hora del pati a tirar sorra als nens de Parvulari, al dia següent de l'incident, només arribar a

---

<sup>110</sup> Per exemple, sovint elogiava algun element de l'aparença externa dels alumnes. Il·lustrativament, a una alumna que va venir vestida amb una vistosa faldilla texana, li va dedicar: “Apa, què Gilda que véns avui, R !”, davant dels riures de la nena...

classe, la mestra va decidir que hi hauria gent que es quedaria sense pati per respondre de l'incident. De seguida es van aixecar les veus dels acusats queixant-se i dient que ells no havien fet res, que havien estat altres. La M els va fer callar tot advertint-los que no era el moment de parlar-ne. A continuació va demanar les còpies del càstig anterior imposat per la negativa de molts alumnes a fer fileres després de sentir el timbre del final del pati: un parell o tres de nens es van aixecar i li van entregar la seva còpia, però la majoria féu oïdes sordes, alguns al·legant que els seus pares no els hi havien deixat fer-les. La M els va respondre amb un lacònic “vosaltres mateixos”. A l'hora del pati, o, en aquest cas, del no-pati, tots els implicats van sortir amb la mestra per anar a veure el coordinador i respondre de la seva malifeta, entre ells el Feli i el Salah. Em va deixar a l'aula amb alguns dels alumnes que encara havien d'entregar les 50 còpies del càstig. La manca de recolzament per part dels pares dels alumnes suposava per la mestra una profunda decepció i un element desmotivant en la seva tasca quotidiana amb els infants.

Tanmateix, aquesta tutora no es va deixar vèncer pel desànim, i amb el temps va anar polsant diferents estratègies per crear “uns bons hàbits de relació i d'afecte entre tots” mitjançant la intercalació d'estones de joc a les classes, l'aprofitament de les estones d'assemblea per estimular jocs de relació combinats amb estones de conversa i resolució de conflictes, etc., de manera que, transcorreguts uns mesos, feia el següent balanç per escrit de la relació amb els alumnes, que de fet exemplifica la noció de *missatges doblevinculars*:

*Els primers dies hi van haver actituds un xic rebels de diferents nens, però s'han anat solucionant. Hi ha moments de tensió, doncs cal marcar-los molt i sobretot fer respectar l'estona de treball. Per ells sols no ho fan, xerren, s'aixequen... Costa que es respectin les paraules, que escoltin quan les mestres parlen... cal posar molta atenció en els hàbits, doncs a la que poden s'esveren molt i obliden què han de fer.*

*Participen molt a les assemblees i això compensa pels moments que cal que et posis molt sèria amb ells. La comunicació és bona. Participen donant idees i les posem a la pràctica, els agrada veure que la mestra recull les propostes i que aquestes funcionen. Disfrutem jugant i estem contents perquè hi ha petits canvis positius en la relació...*

Cal tenir en compte, en qualsevol cas, que el tipus de relació que l'alumnat estableix amb el professorat de l'escola pot variar no només segons el perfil i el tarannà del mestre/a, sinó també segons el context de relació dins l'escola: aula ordinària, aules especials, pati, vestíbul, etc.

Les ocasions especials, com excursions o festes escolars (vid. capítol dedicat a les pràctiques i estils d'ensenyament del professorat), constituïen àmbits on bona part dels docents posaven afany per guanyar-se la confiança i l'afecte dels infants. Cal assenyalar, però, que en el cas d'alguns mestres el tarannà desplegat durant les festes, més afectiu, pròxim i afable, contrastava vivament amb el posat relativament més distanciat, seriós i disciplinari que exterioritzaven a l'aula ordinària a fi de preservar l'ordre i els hàbits de treball dels alumnes, disparitat que segurament no passava desapercibuda als infants...



Un altre indicador clau de la influència del context de relació emergia en constatar la disparitat en el tipus d'interaccions que alguns dels infants que assistien a les classes de reforç establien amb la professora d'aquestes classes i amb el tutor/a de l'aula ordinària. Tot i que les hores passades a l'aula de reforç/educació especial eren relativament poques, hi havia alumnes que es mostraven molt més oberts i participatius en aquest entorn, per ells més proper i familiar, que a l'aula ordinària, on el tracte amb els companys i la tutora resultava més distant, sense una atenció tan directa. Ho il·lustren de manera clara els casos d'alumnes com la Sarah, o el Mohamed, de Cicle Mitjà, presentats al capítol anterior.

Alumnes com el Mohamed realment responien molt bé a l'atenció individualitzada que caracteritzava la dinàmica acadèmica a les classes de reforç. Essent un dels infants més trapelles del grup, en diverses ocasions es va engrescar en el treball acadèmic fins i tot en els darrers minuts destinats al joc lliure, com al final d'una sessió en què tots van jugar menys el Mohamed, que es va quedar amb la mestra practicant la lectura i l'escriptura a la pissarra Villeda. No va exterioritzar cap gest de disgust, contràriament, per la seva atenció i el seu rendiment mentre la mestra li feia el seguiment, semblava estimular-lo el fet que un adult estigués exclusivament per ell.

En el cas específic de l'alumnat nouvingut d'incorporació tardana, l'espai de Compensatòria, per bé que marginal al centre per la poca aflluència d'alumnes, esdevenia un entorn on els pocs infants que hi assistien es trobaven amb un ambient força amable facilitat pel tarannà afable i acollidor del professional responsable, el qual, a més, en nombroses ocasions mostrava reconeixement pels aprenentatges de la cultura d'origen, tal i com es desprèn de la següent escena enregistrada durant una de les visites:

El professor de Compensatòria els va fer obrir el dossier per una pàgina on hi apareixien tot un seguit d'objectes relacionats amb l'escriptura i el dibuix, amb el seu nom corresponent en català al peu de cada vinyeta: llapis, bolígraf, goma, full, estoig, etc... El Zacarias va llegir-los molt ràpid, traduint la majoria dels noms al castellà: "bolígrafo, lápiz...". Després el P els va demanar que els pronunciessin en àrab, cosa que els infants van fer molt contents i orgullosos. Els dos nens, a més, van escriure els seus noms en àrab. El P els va demanar que escrivissin el seu, s'hi va fixar i el va copiar en un quadern, davant la sorpresa dels infants, que van riure divertits. El treball a la petita aula de compensatòria va continuar amb el mateix to distès la resta de la sessió.

En el marc de l'aula ordinària, però, les expectatives i els valors educatius del professorat es trobaven sovint en desencontre amb aquells estímuls que podrien engrescar determinats infants de manera positiva en termes de vinculació escolar. La manca de resposta en els termes esperats per part del professorat influïa clarament en les relacions que s'establien amb aquests alumnes.

Hem vist un exemple característic a través del concepte d'autonomia manegat pels docents: a banda del Mohamed, al capítol anterior s'han presentat diferents casos d'alumnes catalogats com a problemàtics i disruptius, desmotivats totalment pel treball escolar, que en canvi responien molt positivament quan algun adult els tutoritzava directament en alguna tasca determinada (com succeïa a l'aula de reforç), estava per ell, en definitiva. Aquesta disposició era mal vista per part del professorat (una de les queixes que repetia la mestra de Cicle Inicial citada anteriorment respecte el grup era: "*No segueixen les consignes amb tot el grup, cal que els hi diguis les coses personalment*") perquè entrava en contradicció amb les expectatives docents de treball autònom i individual. La insistència en corregir aquesta resposta sovint es trobava amb un tancament en banda per part de l'alumne i un deteriorament de les relacions a l'aula.

En aquest context de sociabilitat general, i pel que fa a l'etapa de Primària, val a dir que tot i que els i les mestres mai no en feien al·lusió en termes de pertinença ètnico-cultural, pràcticament a totes les aules alguns dels nens i nenes tinguts com a *problemàtics* o *conflictius* en termes de relació amb els professorat i amb els companys eren d'origen immigrant, especialment marroquí. Es tractava d'infants que no seguien les consignes dels mestres i anaven a la seva, que parlaven i s'aixecaven del lloc quan no tocava, que es mostraven insolidaris, egoistes i desconsiderats amb els companys, que no respectaven el material de classe, que al pati anaven de baralla en baralla...

Així, per exemple, en un grup-classe de Cicle Inicial, la mestra assenyalava els dos únics nens d'origen immigrant de l'aula (marroquí, i gambià) entre els tres alumnes "no massa acceptats" – per dir-ho suaument- pels companys, i explicava que, per tal d'ajudar a la relació amb ells, "a vegades reparteixo paperets amb els noms, així hem evitat conflictes a l'hora de fer filera, ballar...".

Les verbalitzacions del professorat en relació amb la conflictivitat d'aquests infants acostumaven a girar majoritàriament en dues direccions, com hem apuntat en pàgines anteriors: per una banda, la situació de precarietat socioeconòmica de les seves famílies, que segons els docents repercutia sobre els infants en forma de desatenció i abandonament, amb conseqüències sobre el seu comportament i adaptació a l'escola; per l'altra, la pròpia personalitat i caràcter de l'alumne entomats de manera individualitzada... Ambdues atribucions causals es feien servir igualment en referència a l'alumnat autòcton disruptiu.

L'etapa d'Educació Infantil, i els primers cursos de la Primària, però, marcaven un cert punt d'inflexió respecte a la presència de variables culturals en el discurs docent per descriure i explicar les dinàmiques de sociabilitat establertes amb l'alumnat d'origen immigrant: mentre als cursos de Cicle Mitjà i Superior de Primària, com tot just s'ha afirmat, romanien invisibilitzades

en favor d'una assimilació discursiva d'aquests infants als alumnes autòctons, a l'etapa d'Infantil, i en menor mesura als cursos inicials de la Primària, les mestres reconeixien, com s'ha detallat en el capítol dedicat als discursos i les pràctiques docents, que les *mancances* vinculades al desconeixement per part dels infants de la llengua catalana, a banda de la poca familiarització dels pares i mares immigrants –marroquins i senegambians- amb l'escola bressol, esdevenien un greu obstacle per una bona comunicació amb les mestres i els companys d'aula. Tal i com ho explicava una professora de Parvulari, afegint els alumnes autòctons de parla castellana:

D'entrada el primer trimestre és horrorós, perquè tens una barreja de tot: n'hi ha pocs que vinguin de guarderia i que t'entenguin en català. Tot i que en general la majoria han anat a bressol, aquests a casa parlen castellà i costa molt de canviar el xip... I parles amb molts nens que dona la impressió que no t'entenen. Els magrebins no t'entenen perquè molts, la majoria, no han anat a bressol sinó que han estat cuidats a casa; hi ha els subsaharians que passa el mateix, tampoc han anat a bressol, llavors vénen directes des de casa sense entendre ni papa. I costa, perquè no només no t'entens amb els nens, tampoc t'entens amb les mares, que són les que vénen a buscar-los.

L'èmfasi es posava en la manca d'adaptació d'aquests alumnes derivada de la seva incomprensió de la llengua, el que implicava interpretacions de la conflictivitat d'alguns alumnes, com l'Amin de P-3, amb atribucions causals del tipus: “com que li manca vocabulari per expressar-se, la forma que té de reaccionar quan s'enfada amb algun company de la classe és pegar”...

Aquestes explicacions fixaven unes expectatives baixes respecte molts dels infants d'origen immigrant en les primeres etapes de l'educació obligatòria. Baixes expectatives que a partir de llavors i en endavant es mixturaven amb unes actituds de desconfiança sistemàtica en el seu comportament a l'aula: sense referir-se a aquests alumnes com a col·lectiu d'un determinat origen, se'ls considerava tanmateix propensos al boicot sistemàtic de les activitats, a discussions i baralles amb els companys. I per altra banda, se'ls hi atribuïa una manca d'hàbits de treball i una capacitat d'esforç mínima com a causa o com a conseqüència d'aquestes conductes disruptives.

Cal tenir en compte que la majoria dels casos d'alumnat d'origen immigrant considerats disruptius i inadaptats eren assimilats amb l'alumnat autòcton procedent de les famílies més desfavorides socioeconòmicament i més “desestructurades”: de fet justament aquests alumnes autòctons eren els (únics) que emergien en els discursos del professorat com a problemàtics en tant col·lectiu, observació remarcada en capítols anteriors.

Pel que fa novament als infants d'origen immigrant, les actituds de desconfiança es dirigien especialment envers els alumnes d'origen marroquí. A gairebé totes les etapes educatives hi havia alumnes d'origen marroquí davant dels quals les mestres es mostraven malfiades i suspicaces:

A P-4 era especialment renombrat el cas d'un infant amb fama de pispa entre les famílies del grup que havia protagonitzat algunes sustraccions als companys de classe. La mestra excusava en part aquests incidents tot al·ludint al desig de l'infant per "aconseguir el que veu que tenen altres companys i ell no". Ara bé, l'exemple paradigmàtic era el Hassan, de Cicle Mitjà (vid. capítol anterior), que també havia portat problemes de furts als companys, i sobre el qual circulaven rumors en relació amb robatoris a les botigues del barri, tot assegurant que formava part d'una banda d'adolescents, a la qual també semblava pertànyer el Zacarias, de Cicle Superior. S'afirmava, per altra banda, que aquests alumnes mentien sistemàticament als mestres i a les seves pròpies famílies per encobrir les seves malifetes.

La relació amb els infants d'origen senegambià partia més aviat d'uns pressupòsits paternalistes, evidenciats a través de les crítiques als viatges al país d'origen durant el curs escolar, i de l'horror a l'eventual retorn de les criatures, units a les baixes expectatives quant a rendiment acadèmic. Com deia una mestra a propòsit d'un nen retornat a Gàmbia amb la família: "bo i que tenia un rendiment escolar baix, era un nano que aquí se n'hagués sortit, i en canvi ara penses: "quina vida podrà tenir?" (vid. capítol sobre el discurs i les practiques del professorat).

En alguns casos els recels i la desconfiança cap els alumnes d'origen immigrant (especialment marroquins) implicaven, segurament de manera inconscient i no deliberada, que els càstigs i les reprimendes recaiguessin amb major freqüència sobre ells:

Així, per exemple, en el cas de la Farah de P-4 presentada anteriorment, contínuament era renyada per la mestra per saltar-se les normes de funcionament establertes a l'aula: en una ocasió en què va insistir en anar a buscar joguines a l'hora d'esmorzar, conducta que no es permetia a l'aula, la mestra la va castigar asseguda en un banc al final de la classe. Al cap de poca estona altres alumnes incomplien la norma de no jugar fins no haver-se acabat l'esmorzar i no van ser avisats en cap moment per la tutora...

Les experiències del Salah (origen marroquí) i del Fili (gambià) de Cicle Inicial eren igualment reveladores: havia arribat un punt en què la mestra havia hagut d'intervenir en tants conflictes provocats per ambdós alumnes que ja no es creia mai les seves versions... Il·lustrativament, quan a la classe diversos alumnes autòctons van riure del Fili per pronunciar incorrectament una frase ("el meu casa", va dir) i aquest els va insultar, la mestra va defensar els companys autòctons sense esbrinar la cadena d'esdeveniments: la mestra li va fer repetir varies vegades que no amoïnaria més una de les nenes. Al Fili gairebé no se'l va escoltar, i en canvi va respondre ràpidament a la demanda de la C (alumna autòctona) contra ell quan es va queixar que li havia dit filla de puta. Estava clar que la mestra ja no es refiava del victimisme del Fili.

Pel que fa al Salah, tot i que freqüentment es dedicava a empaitar les nenes de la classe al pati conjuntament amb el Fili, sovint prèviament eren provocats per les mateixes nenes, que els

buscaven i se'n burlaven obertament. Si la situació es desbordava en conflicte obert i agressió per part dels dos nens, la mestra no acostumava a tenir en compte qui havia començat la baralla, i reprenia el Salah, de vegades fent-lo pujar a la classe a fer feines per acabar, tot recordant-li que s'havia compromès a no molestar les nenes.

Una part dels alumnes considerats conflictius eren ben conscients d'aquests desequilibris, en feien estratègia defensiva, i constantment es queixaven: “Que yo no he sido, siempre yo...”, “Ha sido el X, yo no”. Il·lustrativament, en aquella ocasió esmentada abans en què un grupet d'alumnes de segon va anar a llençar sorra i a molestar els alumnes del parvulari, la mestra va decidir enviar el grupet de nens tiradors de sorra al parvulari la resta del dia, com a càstig per la seva malifeta. El Fili es va prendre a broma l'incident i la bronca de la mestra, però el Salah va mostrar el seu enuig perquè, segons assegurava, ell no havia tirat sorra, només estava allà amb els altres...

Tot i així, alguns d'aquests nens i nenes tenien com a estratègia defensiva apel·lar a la defensa de la mestra quan es veien sols davant l'hostilitat dels companys de classe. Dos alumnes que la practicaven amb freqüència eren el mateix Fili i el seu germà Moussami, un any més petit. En el cas del Fili, l'abús constant que feia d'aquest recurs havia acabat per cansar els mestres, que ja no donaven credibilitat a les seves queixes, com es desprèn d'una escena en què el Fili es dedicava a empaitar les nenes. De tant en tant, quan es veia acosat per la revenja del grup, venia a refugiar-se amb mi i amb la tutora, tot demanant protecció i queixant-se que el volien pegar o que l'estaven insultant. La mestra ja no se'l prenia gaire seriosament, i no sortia en la seva defensa: la situació s'havia convertit en quelcom habitual.

El professorat es queixava que molts d'aquests alumnes mostraven un sentit d'agravi comparatiu la majoria de vegades injustificat (“es queixa que no el deixen jugar i després és ell qui no deixa jugar els altres, i els pega”, etc.), donant a entendre veladament que s'aprofitaven de la seva condició relativament desfavorida per obtenir-ne benefici en termes de protecció i atenció per part dels mestres.

Cal insistir novament, però, en què aquestes dinàmiques de sociabilitat mai no acostumaven a ser referides explícitament en termes de pertinença a un col·lectiu (mai no se sentia dir: “els nens marroquins es comporten així”, o “els nens senegambians són...”) per part dels mestres, sinó que en parlaven en termes individuals, per cadascun dels casos, fent notar que les problemàtiques eren semblants a les detectades entre els alumnes d'origen autòcton. De manera similar, els moviments d'aproximació als mestres que alguns infants, especialment les nenes<sup>111</sup>, feien per establir-hi una relació més propera, s'interpretaven de vegades per part de determinats

---

<sup>111</sup> Vid. el cas de la Sarah al capítol anterior.

mestres com a signes de dependència dels adults i poca autonomia comuns a d'altres nens i nenes autòctons.

El *colour-blindness* (Gillborn, 1990; Lewis, 2003; Garza i Crawford, 2005) practicat a l'escola amb una orientació i una vocació progressistes ens ofereix pistes a l'hora d'explicar perquè, en contrast amb aquestes realitats relatives a les dinàmiques de sociabilitat, el professorat mai no identificava l'alumnat problemàtic amb els infants d'origen immigrant en els seus discursos generals sobre la població escolaritzada al centre.

I per altra banda, aixoplugava una voluntat implícita d'assimilació cultural, entesa com a integració, que sovint deixava desorientat l'alumnat d'origen immigrant davant elements culturals de tradició cristiana propis de la societat d'acollida. Els mestres no s'havien plantejat com afrontar ni gestionar les discontinuïtats entre el món familiar i la cultura escolar que marcaven les experiències d'una part significativa de l'alumnat, el qual a més veia ignorat dins de l'escola, o acceptat amb condescendència, el bagatge cultural de les seves famílies.

Al respecte, n'és prou significativa la següent escena esdevinguda a l'aula de reforç de Cicle Mitjà en una ocasió en què els alumnes havien serrat una de les cames de la Vella Quaresma: llavors, la mestra va exclamar: "Apa, ja només queden quatre setmanes per la mona!". En aquell moment el Mohamed, tot encuriós, va preguntar repetidament: "Què és la mona?, què és la mona?". La mestra va fer veure que no el sentia i no li va contestar. Va ser una companya qui li va explicar que era un pastís amb "huevos y gallinas de chocolate". El nen es va quedar perplex sense acabar-ho d'entendre.

L'assimilació dels infants d'origen immigrant, doncs, es donava per descomptada en tots els aspectes de la vida quotidiana al centre i de les relacions amb els docents.

### **6.2.2 Les relacions amb l'alumnat autòcton**

Les dinàmiques relacionals de grup entre els infants esdevenen extraordinàriament diverses segons l'edat, el sexe, i els orígens socioculturals dels infants. De la mateixa manera que succeeix en relació amb el professorat, l'alumnat té opinions pròpies sobre el caràcter i les característiques de sociabilitat dels companys -qui és simpàtic, qui no, qui és millor company de joc, qui pega, etc.- i aquestes sovint no coincideixen amb les dels mestres. De fet, la seva xarxa de relacions d'amistats i enemistats es regeix per mitjà d'uns codis al marge del professorat, i dels adults en general, en base a unes cultures que els són pròpies com a grup social: com s'ha mostrat i defensat, els infants tenen els seus propis codis, i les seves pròpies maneres de fer i entendre, de participar i relacionar-se. Actuar en consonància amb aquests codis que conformen les cultures infantils i adolescents, els quals sovint queden fora del control dels adults i/o entren en contradicció amb les normes marcades pel professorat, constitueix una forma clarivident de

mostrar que s'està integrat, que es pertany a un grup, que es comparteix. En aquest sentit, els alumnes que desenvolupen una voluntat excessiva de plaure al professorat solen tenir una mala reputació entre els companys. Contràriament, les actituds que denoten una certa resistència acostumen a ser més valorades a la majoria de les aules.

En relació amb això, s'ha pogut constatar l'existència, segons el context, d'una certa contradicció entre la necessitat i voluntat d'integració al grup d'iguals, el desenvolupament d'actituds de resistència que són valorades pels companys, i la necessitat i voluntat d'integració a les normes establertes per l'escola en tant que institució. En algunes ocasions, l'alumnat opta per implementar estratègies que prioritzen la integració al grup d'iguals per sobre de la integració a la part més institucional de l'escola. En aquest sentit, resultava interessant conèixer si els i les líders presentaven un tarannà pro-acadèmic, de vinculació escolar, o, ben al contrari, un posicionament oposicional i resistent: en una classe on tenien més força els líders oposicionals, la integració dels alumnes amb un perfil pro-acadèmic clarament definit resultava, si més no, complicada.

Les xarxes de lideratge moldegen la inserció dels infants al grup dels iguals, i aquestes esdevenen el context de partida per analitzar i valorar les dinàmiques de sociabilitat establertes entre l'alumnat autòcton i l'alumnat d'origen immigrant, així com les posicions d'aquests darrers dins el grup. Generalment, els infants més populars a les aules presenten certa qualitat especial –com la destresa en algun joc o esport determinat, l'habilitat amb el dibuix, un vestit i pentinat més sofisticat i adult –especialment valorats en el cas de les nenes-, capacitat de lideratge i de transgressió de les normes sense que ho adverteixi el professorat, etc., etc., que els fa més atractius envers la resta del grup. En canvi els nens i nenes realment marginats ho acostumen a ser en base a un atribut real o imaginari –caràcter agressiu i conflictiu, brutícia i mal olor, etc.- que els estereotipa i els dificulta la seva integració a l'aula.

Dins del centre les interaccions entre els nens i nenes de diferents orígens fins a cert punt resultava inevitable, tenint en compte la relativa poca presència de l'alumnat d'origen immigrant. En aquest sentit, en general, a cap dels espais de l'escola no es va constatar entre els infants una tendència a agrupacions espontànies segons la procedència ètnico-cultural, tot i les dificultats de molts alumnes d'origen minoritari per encaixar dins el grup majoritari.

Val a dir, en qualsevol cas, que la descripció i anàlisi de les dinàmiques de sociabilitat ha donat lloc a matisacions segons l'espai de contextualització, és a dir, bàsicament segons si l'espai de relació observat se situava a les aules (més controlat i dirigit pels mestres) o als patis (més lliure i ocult als ulls dels adults), sense oblidar un altre entorn altament rellevant: els espais externs a les parets del centre escolar, els carrers i les places del barri.

Els patis constituïen un espai on els infants desplegaven comportaments i activitats pròpies i espontànies que quedaven d'alguna manera ocultes als ulls del professorat. Em refereixo, per exemple, a alguns jocs on en formava part de la mateixa dinàmica un cert grau de violència física –simulada la gran majoria de vegades- o d'acostament sexual: per exemple, entre els nois jugar a batalles a base de cops i empentes, o jugar a perseguir les noies i petonejar-les un cop eren agafades.

També restava, doncs, al descobert l'acceptació i el grau de participació dels infants d'origen immigrant en els jocs i coreografies desplegades per la majoria autòctona. Aquest grau d'acceptació anava des de l'obert rebuig a alguns alumnes, de vegades mitjançant una estratègia d'invisibilització i ignorància, com succeïa en el cas del Fili, fins a l'acceptació oberta i natural en les activitats realitzades pel grup, tot i establir relacions preferencials amb determinats alumnes autòctons, com era el cas de moltes nenes que havien estat escolaritzades al centre des de Parvulari:

Per exemple, durant una sessió de pati, la Sarah (Cicle Mitjà) es va estar tota l'estona amb la J, la seva companya i ajudant a les classes d'anglès : van estat jugant als “tazos” assegudes a l'acera de la cantonada de les moreres. Al cap d'una estona, conjuntament amb les nenes de tercer, van jugar a una variant de “fet i amagar” : per veure qui parava s'havia de fer un joc de moviments amb els peus. Em va donar la impressió que la Sarah es trobava força integrada en el grup de les nenes, tot i mantenir una relació especial amb la J, una nena amb un estil de vestir i de moure's un xic rude en comparació amb la resta.

La participació dels pocs alumnes nous d'incorporació tardana en les activitats lúdiques que s'organitzaven de forma espontània entre els companys al pati comportava conseqüències positives sobre les seves experiències de sociabilitat i, per tant, facilitava la integració d'aquests alumnes a l'escola. Això esdevenia especialment evident en el cas dels nois que participaven en esports d'equip com el futbol, o el bàsquet.

Tenint en compte les característiques i l'organització dels espais i els temps del pati, que separaven físicament els alumnes de Parvulari, per una banda, i els de Primària, per l'altra, els quals ocupaven el pati en torns diferents, val a dir que les geografies i les dinàmiques de sociabilitat observades variaven substancialment en funció de les edats, les relacions de gènere, i les xarxes de lideratge establertes a cadascun dels grups-classe. El paper específic de l'origen ètnic-cultural dels alumnes ha de ser analitzat i interpretat dins del marc de relacions generals al pati.

Les primeres descripcions del context general de sociabilitat al pati de Cicle Mitjà i Superior van ser aquestes:



Em vaig fixar que en una de les cantonades limítrofes al pati del parvulari, però fora de la pista central d'esports, estaven jugant a futbol els nens més petits : devien ser de tercer o quart. A la pista de futbol hi jugaven els grans. Tots eren nois, no hi havia cap noia que jugués a futbol. Les noies estaven concentrades en la seva majoria a les zones perifèriques del pati, xerrant en petits grupets, de 3 a 5 nenes. Per tant, la majoria dels nens i de les nenes interaccionaven de forma segregada, si bé un grup de nens i nenes de 4rt i de 3r jugava conjuntament a “Un, dos, tres, cara a la paret”. Al porxo hi havia un grup de nenes xerrant animosament. Dues d'elles se'm van col·locar al costat perquè les mirés i es van posar a cantar donant palmes. Quan la resta de nenes que jugaven als “tazos” van veure l' exhibició, s'hi van afegir i es va crear una impressionant rotllana que reunia la major part de les nenes de 5è, entre elles l'Assma.

Al pati de Cicle Inicial, i al de Parvulari, no semblava haver una segregació tan estricta entre les activitats i jocs que realitzaven les nenes i aquells que portaven a terme els nens, si bé la mateixa disposició física del pati semblava privilegiar els jocs esportius practicats majoritàriament per aquests darrers: les nenes i els quatre nens dissidents del futbol jugaven al pilla-pilla i a d'altres jocs de moviment a les zones perifèriques del pati, lluny del protagonisme de les pistes.

En qualsevol cas, però, al pati es feia més evident la tendència dels infants a agrupar-se espontàniament en funció del gènere, sobre tot a les edats del Cicle Superior. Només en alguns cursos les nenes i els nens jugaven plegats de manera espontània, i sempre en el marc d'activitats de caire esportiu, com el bàsquet. Val a dir, però, que hi havia determinats jocs, com els “tazos”, que afavorien l'acostament natural d'ambdós sexes, gràcies a la imatge asexual de la participació en aquest tipus de jocs.

Com a la gran majoria d'escoles, la divisió dels infants en funció del gènere era també constant a les aules, on els alumnes pugnaven amb els mestres per establir-la en diversos moments, com durant les classes en què calia organitzar petits subgrups de treball, o a l'hora de canviar la seva disposició a l'aula: els nens volien seure amb els nens, i les nenes amb les nenes la majoria d'ocasions.

Entre les noies les dinàmiques de sociabilitat a les estones d'esbarjo semblaven força més sofisticades i complexes que les xarxes d'amistat dels nois. Efectivament, mentre la majoria dels nois -amb excepcions destacades i significatives d'infants obertament marginats com el Fili, o el Salah, a Cicle Inicial- de seguida trobaven un lloc de participació i sociabilitat estable en els jocs esportius de moviment (futbol i bàsquet, bàsicament), sense menystenir els elements de jerarquia i competència generadors de tensió presents en aquestes activitats lúdiques, les amistats entre les nenes, marcades per micro-relacions fluctuants i complexes dins petits grups de “millors amigues”, sovint afavorien dinàmiques d'exclusió que afectaven determinades nenes

d'origen immigrant, les quals quedaven al marge dels rituals de cohesió interna (com cantar plegades diferents cançons de moda, o vestir de manera idèntica, o convidar-se a les festes d'aniversari, o participar en el que B. Thorne (1995) anomena the *underground economy of food and objects*<sup>112</sup>, etc.) compartits per les autòctones.

Cal recordar, tanmateix, que, com s'ha avançat més a munt, una part important de les nenes d'origen immigrant sí estaven integrades en aquests grups de dimensions reduïdes, tot i que de vegades la seva pertinença es circumscriu dins les parets del centre i s'esvaïa tan bon punt els infants sortien de l'escola.

La majoria de vegades les relacions entre ambdós sexes s'establia als patis mitjançant un seguit de rituals que es repetien en molts dels nivells: els grups de nens i de nenes establien relacions d'atracció i de repulsió a través d'atribucions verbals sentimentals ("tu li agrades a X", "X quiere a M", etc.) i de dos mecanismes bàsics d'acció: les persecucions mútues<sup>113</sup>, i les iniciatives de boicot, distorsió i/o irrupció en els jocs de les nenes per part dels nens (per exemple, emportant-se la goma o la corda amb la qual les nenes estaven jugant), o bé en els jocs dels nens per part les nenes (per exemple, cantant cançons de mofa mentre els nois jugaven a futbol).

Davant els conflictes desencadenats a l'esbarjo entre els alumnes, es va observar una certa tendència entre la majoria del professorat a no intervenir-hi fins que els mateixos implicats ho demanaven o fins que la intervenció esdevenia absolutament necessària per protegir la integritat física dels infants. També és cert que les demandes d'intervenció de l'alumnat variaven en intensitat segons les edats –més els petits que no pas els grans-, el sexe dels alumnes –més les nenes que no pas els nens-, i segons els grups-classe. Quan baixaven els infants dels cursos de l'etapa inicial de Primària, l'etnògrafa era reclamada tant com els propis mestres, en canvi això no succeïa als patis del Cicle Superior, on passava més desapercebuda...

Tant a les aules com als espais del pati l'alumnat d'origen immigrant, partint com s'ha dit d'un pes numèric minoritari, ocupava posicions de poder i estatus igualment minoritàries i, de vegades, marginals, en la majoria de cursos, amb diferències notables en termes de gènere i edat, i en funció del context d'observació, les quals donaven lloc a experiències i vivències diverses segons el tarannà de cada nen i nena, com s'ha detallat en el capítol anterior a través

---

<sup>112</sup> Es tracta de la circulació i intercanvi clandestins d'objectes com nines, petites joguines, material escolar especial, maquillatge, llaminadures i altres menges, etc. que marquen moltes vegades les estratègies de *resistència* dels infants envers els docents, així com les dinàmiques d'inclusió i exclusió entre els propis infants... Val a dir que d'aquesta *economia submergida* en participen tant els nens com les nenes.

<sup>113</sup> Aquestes persecucions sovint eren afavorides i provocades per les pròpies nenes, que després es feien passar per víctimes davant la mestra, especialment si el joc derivava en una situació de conflicte o agressió, com succeïa freqüentment entre els alumnes de segon, més concretament en les persecucions conjuntes del Fili i el Salah.

dels casos individuals. Per exemple, els nois de Primària d'entrada tenien més possibilitats d'acomodació en l'escenari de sociabilitat del pati gràcies a les seves habilitats en el joc del futbol. En canvi, les nenes de Cicle Mitjà i Superior més aplicades en termes acadèmics gaudien d'un cert estatus en el context de l'aula.

El grau d'estereotipació i prejudicis de l'alumnat autòcton cap a als companys d'origen immigrant diferia enormement d'una aula a una altra, segons el marc general de sociabilitat. Esporàdicament i en grups-classe molt concrets –i conflictius ja en un sentit global–, es va constatar una etnificació de les dinàmiques relacionals, visibles davant l'esclat de conflictes, de manera que en la percepció de la identitat dels companys d'origen immigrant es privilegiava el component ètnic per sobre de la pertinença al mateix grup-classe o a l'escola. Es blindaven les diferències i els límits de pertinença al grup mitjançant el reforçament dels prejudicis de violència i insociabilitat especialment associats als nois del col·lectiu marroquí, però també en alguns casos del col·lectiu subsaharià.

Potser una de les ocasions en què més intensament va quedar palesada aquesta etnificació de caire racista, va ser durant una estona de pati en què els dos únics alumnes d'origen immigrant d'un grup de segon, el Fili (gambià) i el Salah (parens marroquins) es dedicaven a perseguir les nenes de la classe: en un moment que ambdós alumnes van desaparèixer del camp de visió, les nenes en qüestió, les més populars de la classe, van recórrer a mi per queixar-se que les empaitaven, i en un rampell burleta, una d'elles va deixar anar la següent exclamació :

“¡Jo ! ¡Dile al *negrito* i al *colacao* que paren de pegarnos y de perseguirnos !”.

Altres formes més velades de marcar els *pàries* de la classe, entre ells determinats alumnes d'origen immigrant, consistien en els diferents rituals de pol·lució que mitjançant la noció de contaminació visibilitzaven l'estructura de poder en les relacions entre els alumnes. B. Thorne va enregistrar aquesta mena de rituals en el seu treball etnogràfic (a través de les dinàmiques de *cooties*<sup>114</sup>, per exemple) i els interpretà en aquests termes:

When pollution rituals appear, even in play, they frequently express and enact larger patterns of inequality, by gender, by social class and race, and by bodily characteristics like weight and motor coordination. (...). Recoiling from physical proximity with another person and their belongings because they are perceived as contaminating is a powerful statement of social distance and claimed superiority (Thorne, 1995:75).

Així, per exemple, en les baralles que protagonitzaven els dos nens d'origen immigrant mencionats amb els companys autòctons, de vegades se'ls engegava tot dient-los repetidament que “eren de la mort”. Aquesta frase tan dura i significativa, tanmateix, no semblava ser presa gaire seriosament per la mestra, a jutjar per la següent escena observada:

---

<sup>114</sup> Agents contaminants indeterminats, potser assimilables al concepte de “pesta” manegat pels infants a les nostres latituds. Les dinàmiques de *cooties* han estat extensament documentades i analitzades per Hirschfeld en els seus estudis.

El Fili i la C (*autòctona*) mantenien una picabaralla a base d'insults. Va arribar un moment en què la C, ja farta, va etzibar-li la *puntilla* definitiva dient-li que “era de la mort”. El Fili va perdre els estreps i ràpidament va venir a buscar-me per a què reprengués a la C per haver-li dit això. Abans volia saber què significava “ser de la mort”, però el nen no em va contestar i va anar directament a buscar la mestra. El M, company de taula del Fili, que ho havia escoltat tot, va relacionar l'expressió amb un llibre de dimonis i bruixes, però no vaig esbrinar de quin llibre es tractava. Malgrat tot, les queixes del Fili no van obtenir resultats: la mestra el va renyar per prendre's “aquesta tonteria” tan a la valenta i el va enviar de tornada al seu lloc sense cap conseqüència per la C, que va continuar treballant com si res i xerrant amb el M, tot ignorant el Fili.

En una altra sessió d'observació, el mot “porc” es va utilitzar en el context d'una disputa enmig d'un partit de bàsquet entre un alumne d'origen marroquí i dos alumnes autòctons al pati amb una intenció clarament contaminant i ofensiva, més enllà del seu sentit d'insult comú, tot evidenciant que es coneixien molt bé les seves connotacions en l'entorn musulmà: un dels dos infants autòctons va insultar el company marroquí dient-li: “fas olor a porc, cabró, fas pudor!”

Escenes com aquestes influeixen en les percepcions i sentiments dels infants respecte el seu paper dins el grup i les seves perspectives d'integració. I mostraven fins a quin punt les dinàmiques relacionals constitueixen elements clau de vinculació o desvinculació escolar dels alumnes segons si porten el signe de la inclusió o de l'exclusió.

En nombroses ocasions el que dificultava la integració d'un infant d'origen immigrant estranger en el grup d'iguals, i el feia vulnerable a les dinàmiques d'etnificació, era un comportament, real o atribuït, viscut en negatiu per part dels companys i companyes autòctons a l'aula: excessiva violència física o verbal, timidesa exacerbada i autoaïllament, etc. Aquesta idea va emergir en el cas de diversos alumnes, com el Salah: durant una excursió en què els alumnes havien de desplaçar-se en autocar, el Salah seia sol a la part del darrera de l'autocar, i el K (*autòcton*) també. Li vaig proposar al K que segués amb el Salah, però el K no el volia al seu costat: “No, porque el Salah es malo, pega”. El vaig convèncer que el Salah no li faria res, i finalment el K, una mica a contracor, es va conformar i van viatjar junts sense problemes.

A l'etapa d'Educació Infantil, en què les verbalitzacions dels infants són relativament escasses i les interaccions aparentment menys sofisticades, la influència dels processos d'etnificació en les interaccions entre els infants resultaven més difícils de veure, si bé a tots els grups es constatava la fràgil i inestable posició que ocupaven els alumnes de famílies immigrants.

Ho vèiem en el cas de la Nohaila de P-3, sempre esporuguida a l'escola i que només es relacionava amb una companya de classe autòctona tan reservada i tímida com ella: les dues parlaven poquíssim i s'entien més aviat amb gestos i mirades, mantenint-se al marge de la

resta de companys del grup. Aquesta impressió va ser posada de relleu a través d'escenes esdevingudes durant diferents estones de joc lliure: sovint es dedicaven a acaparar el màxim nombre de joguines sense acabar de jugar a res en concret, isolades de la resta del grup i interaccionant-hi de manera defensiva i hostil. Altres vegades agafaven un cotxet cadascuna i anaven plegades passejant les seves nines sense cap intercanvi verbal...

Aquesta i altres infants, com l'Awa, alumna de P-3 d'origen gambià, establien unes relacions amb els companys marcades per una gran independència i un caràcter solitari que aparentment els mantenia al marge de conflictes i els atorgava una tranquil·litat d'ànim perceptible en les seves evolucions als diferents espais de l'escola.

El cas de l'Amin, també de P-3, amonestat freqüentment pels seus accessos de violència física amb els altres nens sense cap motiu aparent, constituïa la versió conflictiva d'aquestes posicions marginals dels infants d'origen immigrant a les aules de Parvulari. En aquest sentit, es va poder constatar fins a quin punt l'Amin era objecte d'hostilitat per part de certs alumnes autòctons de la classe, considerats per altra banda també conflictius per part de les mestres de Parvulari (vid. cap. d'Experiències).

Altres alumnes d'origen marroquí i també senegambià feien servir la disrupció com a recurs per tal d'atreure constantment l'atenció dels companys. Per exemple, l'Anass de P-4, mostrava aquest comportament durant una sessió de racons: en comptes de seguir l'activitat, es va dedicar a fer la guitza als altres dos nois companys de taula tot manllevant-los les peces del puzzle amb el qual estaven jugant. També és cert que els dos nens no li van fer gens de cas a l'Anass des del principi. Simplement jugaven i xerraven entre ells com si l'Anass no hi fos... La disrupció com a mitjà per atraure l'atenció dels companys va ser repetidament observada en alumnes de Primària com l'esmentat Fili (gambià), brutalment apartat per part dels companys autòctons.

Altres infants desplegaven intents d'aproximació afectiva que en el context de l'aula trobaven poca resposta per part dels companys, com era el cas de la Farah de P-4, considerada una nena estrofolària, i rebel. Per exemple, en una classe de descoberta dels animals, la Farah, girada d'esquena a la mestra, va provar d'iniciar converses tant amb les seves companyes de taula com amb mi. Però cap de nosaltres acabàvem d'entendre el que ens deia, només alguna cosa semblant a "farem una festa". La M i la C (*autòctones*) es van mirar i li van fer una ganyota mig rient, com dient-li que no hi tocava. Després ja no li van fer cas. Però a la Farah no li va passar desapercebut el menyspreu de les dues nenes, i va contestar dedicant-les una senyora botifarra.

Ara bé, en el cas d'aquesta i altres alumnes, tant de Parvulari com de Primària, es donava una certa ambivalència respecte a la relació establerta amb els companys dins i fora de les aules : en les dinàmiques d'aula més formals i acadèmiques eren relegats a una posició d'invisibilitat i marginació. En canvi, en les estones d'activitats més informals i lliures, o al pati, no semblaven

mostrar masses dificultats per integrar-se en algun dels grupets i fins i tot portar la veu cantant. Així, a tall de mostra, mentre les companyes reien de la Farah dins de l'aula, i l'aïllaven, a l'estona d'esbarjo jugaven tots plegats a la banda de darrera del pati, prop de la font, tot llençant pneumàtics avall des de les escaletes limítrofes a l'hort. En les seves converses ella era inclosa com una més, i fins i tot vaig sentir dir a una de les nenes que se n'havia mofat a l'aula que la convidaria a la seva festa d'aniversari...

El cas del Kamal, P-4, era igualment força significatiu en aquest sentit: dins de la classe es trobava al marge, excepte en determinats moments d'activitat menys pautada<sup>115</sup>, de les dinàmiques de relació dels companys mentre realitzaven les diferents activitats, i en canvi al pati sovint exercia de líder circumstancial en les entremaliadures que portaven a terme els alumnes de la classe, com en una ocasió en què van iniciar una ofensiva contra els nens de primer: el Kamal estava a l'avantguarda del grupet de "salvatges", situats al final de tot del passadís de darrera de l'edifici del parvulari que llençaven sorra a través de la valla.

Exemples addicionals suficientment descrits a Primària corresponen a casos com el de la Sarah o el Mohamed, de Cicle Mitjà (vid. capítol anterior). També es donaven situacions en sentit contrari a la contrastació mostrada fins ara: alumnes, sobre tot nenes, més acceptats dins la dinàmica relacional de l'aula, i en canvi relativament marginats en contextos de relació més informals: en aquest sentit n'és un bon exponent l'Assma, al Cicle Superior (vid. cap. anterior).

Ja introduïts de ple a l'etapa de Primària, les dinàmiques de sociabilitat entre l'alumnat d'origen immigrant i l'alumnat autòcton creixien en nivell de complexitat i disparitat: des de les protagonitzades per casos extrems de marginació i condició d'*outsider* com els del Fili i el Salah de segon, a bastament descrits, a aquelles representades pels infants amb una situació d'integració relativament més reeixida –tot i que amb elements d'ambivalència– com la Sarah (Cicle Mitjà), o l'Assma (Cicle Superior), sense tenir en compte els nouvinguts com el Yassin (Cicle Mitjà), que implicaven una novetat en el grup i en el seu cas una bona acceptació inicial pel propi caràcter extravertit i emprenedor del nen.

La dialèctica de poder en les relacions entre iguals a les aules emergia, per exemple, a l'hora de fer grups per realitzar una activitat determinada, com un mural, o a l'hora d'escollir parella per executar una dansa, o resoldre un exercici determinat... O fins i tot observant quins alumnes s'ajudaven amb els deures no acabats a casa, qui era inclòs o apartat en aquests cercles de suport mutu. En aquest sentit, cal recordar novament, per exemple, el cas de la Sarah de quart, poc

---

<sup>115</sup> Il·lustrativament, una vegada que la mestra va deixar la darrera estona que quedava de classe per jugar amb plastilina, el Kamal va començar a dibuixar amb tires de plastilina uns contorns que volien ser els d'un vaixell pirata. El M i el R (*autòctons*), fascinats per la grandària del vaixell, que ocupava mitja taula, s'hi van acostar i van col·laborar en l'obra del Kamal, que va acceptar la seva participació complagut.

motivada pel treball acadèmic a l'aula ordinària però ben embolcallada per un grup d'amigues que l'ajudaven a resoldre les feines –com a mínim d'anglès- demanades a classe.

Els jocs d'inclusió i exclusió, com s'ha afirmat, podien variar enormement d'un context de relació a un altre: en aquest sentit, l'entorn de l'aula de reforç sovint afavoria un estretament de vincles entre els i les alumnes que hi assistien, llaços que acostumaven a perllongar-se fins l'aula ordinària. Ben significativa al respecte resulta aquesta escena recollida al final d'una classe reforç –durant els darrers minuts dedicats a activitats lúdiques, en aquella ocasió el dibuix lliure- de Cicle Inicial protagonitzada pel Rachid i una companya autòctona, la Iris. Després de mirar els dibuixos de tots els companys, la Iris va expressar emfàticament que li agradaven tots : “Me gusta el del Rachid, y el del Moha, y ése, y ése... ¡Me gustan todos!”. El Rachid va rubricar la frase cohesionadora de la nena tot afirmant que “todos hemos hecho unos dibujos muy guapos”. Sobtava, tanmateix, la modèstia de la Iris, que tot i que el seu dibuix estava molt més treballat que els altres, va valorar els dels seus companys, un comportament amb una clara dimensió de gènere...

De vegades l'espai del reforç suposava un àmbit on alguns alumnes d'origen immigrant destacaven acadèmicament per sobre d'altres companys autòctons i feien valer el coneixement d'aquesta superioritat per gestionar la relació amb aquests companys.

Un aspecte de sociabilitat interessant observat, tant a les aules com als patis, van ser els rols desenvolupats pels alumnes d'origen estranger envers els companys nouvinguts del mateix origen, tot advertint que no sempre les relacions establertes eren de suport o ajut. Efectivament, de vegades els infants nouvinguts d'alguns col·lectius, especialment d'aquells amb una imatge més estigmatitzada per part de la majoria autòctona, com els marroquins, es trobaven a les aules amb actituds de distanciament, d'indiferència, passivitat, àdhuc evitació i rebuig per part de companys del mateix origen ja nascuts en destí o amb una trajectòria més llarga al centre escolar. Aquests companys preferien establir relacions d'amistat amb els companys autòctons i d'altres orígens, pautes de sociabilitat que sovint s'extrapolaven a les seves famílies, especialment aquelles en procés de mobilitat social ascendent. Una mestra que havia observat aquest tipus de dinàmiques de forma recurrent ho explicava amb aquests termes, vinculant-les a una estratègia familiar:

Hi ha problemes de què, bueno, arriben aquí i es troben, a veure, que a lo millor no els interessa tenir relació amb altres nens que també són immigrants, i els pares t'ho diuen: “Mira, és que a mi no m'agrada que aquest nen vagi amb l'altre, perquè va molt pel carrer i va molt no sé què”. Sí, les pròpies famílies immigrants tenen recel..., bueno, recel..., algo així entre ells mateixos.

Aquestes actituds d'evitació incloïen també aquells alumnes autòctons menys valorats i més estigmatitzats a nivell col·lectiu de la classe. Per exemple, al Salah de segon mencionat abans li tocava de seure amb dos d'aquests companys autòctons, i la seva manca de relació amb ells cridava l'atenció des del primer moment, com es va apuntar al capítol anterior. Es notava que no

estava a gust amb els seus companys de taula, que no era la gent amb qui es volia relacionar, com si percebés que aquests companys eren els “pàries” de la classe i no volgués barrejar-s’hi...

Els usos de les diferents llengües per part dels infants esdevenien un altre element clau per analitzar les dinàmiques de sociabilitat entre els alumnes, tot advertint la seva variació segons el context de relació, dins -aules, patis, entrades- i fora del centre. La llengua espontània més utilitzada entre els alumnes era, com s’ha assenyalat repetidament, el castellà, independentment de l’origen de les famílies: fins i tot entre els nens i nenes d’origen immigrant estranger la llengua majoritària utilitzada era també el castellà, parlat a Primària amb el mateix nivell de competència que l’alumnat autòcton i amb les mateixes expressions, excepte en els casos d’alumnes nous d’incorporació tardana.

I és que la llengua castellana, en el context del barri, formava part indestriable de les experiències de socialització dins del grup d’iguals, tant a dins com a fora del centre escolar, i constituïa un element clau de les estratègies de resistència davant el professorat desplegadas tant pels alumnes autòctons com pels d’origen immigrant.

De vegades l’ús de les llengües maternes per part dels nens i nenes d’origen immigrant davant de l’adult, per bé que esporàdic, ja que la majoria de famílies ja portaven una llarga trajectòria d’establiment al barri –i molts nens ni tan sols la utilitzaven habitualment a casa-, es produïa en moments en què aquest adult es percebia com una amenaça, de manera que la comunicació en una llengua incomprendible es convertia en una estratègia de defensa.

Els nens i nenes, tant d’origen autòcton i llengua materna castellana, com d’origen immigrant, aprenien la llengua catalana a través de les emissions infantils i dels dibuixos animats de la televisió. Durant el treball de recerca gaudien de gran popularitat sèries japoneses amb personatges irreverents com el cèlebre Shin Chan, artífex de la famosa cantarella que repetien els nens i nenes “Culet, culet!”. L’ús de la llengua catalana a l’escola per part dels alumnes era més generalitzat a l’etapa d’Infantil i els primers cursos de Primària, i a mida que s’anava avançant en les edats desapareixia de les interaccions espontànies entre els infants i es circumscribia a les relacions amb el professorat a l’aula.

Per acabar, i tenint en compte la seva importància contextual, s’ha considerat necessari afegir un petit apunt sobre la sociabilitat dels infants fora del centre educatiu. L’entorn proper a les escoles, com les entrades i sortides, o el joc al carrer fora de l’horari escolar, desenvolupa un paper de primer ordre pel que fa a socialització entre iguals, ja siguin autòctons o d’origen immigrant. Els infants aprofiten aquests espais per reforçar amistats ja establertes dins els centres educatius, o bé fer altres amics i amigues de diferents edats i escolaritzats a altres escoles del territori.



Ara bé, les concepcions sobre el joc al carrer amb freqüència varien d'un grup sociocultural a un altre, en vinculació amb les imatges i valoracions del territori. Així, la presència lúdica d'infants sols al carrer a ésser mal vist per les famílies autòctones d'un cert nivell sociocultural<sup>116</sup>, i també per un sector important dels mateixos mestres, que en la majoria d'ocasions l'interpreta com un signe d'abandonament dels infants per part dels pares i mares... En canvi, les famílies autòctones d'extracció baixa i les famílies d'origen immigrant procedents de països pobres donen el joc al carrer per descomptat, ja que forma part d'un tipus de socialització que ells mateixos han experimentat, i que veuen com a natural i saludable pels infants. De fet, per aquests infants, les activitats al carrer continuen formant part important de les seves vides quotidianes, un lloc on aconsegueixen retenir un cert grau d'autonomia sobre l'espai (Matthews, Limb, Taylor; a Holloway i Valentine, eds., 2000:64).

En el context de l'escola i el barri que ens ocupa, cal destacar que justament fora de les parets del centre hom constatava amb més nitidesa la segregació entre els infants d'origen immigrant i un sector substancial dels infants d'origen *autòcton*. Si durant els anys 70 i 80 els carrers i les places de Rocafonda i El Palau aplegaven una munió de nens i nenes, la majoria de famílies procedents de la immigració interior (Andalusia, Extremadura, etc.), que quotidianament, i especialment en les èpoques de l'any de més bonança climàtica, ocupaven literalment els espais amb els seus jocs i corredisses, actualment, donat que cada vegada més la sociabilitat dels infants al carrer s'associa amb uns mals hàbits de socialització i una descara de les criatures, aquests espais pràcticament només són ocupats pels infants d'origen immigrant, essent la presència de la resta d'infants marginal i poc visible, reduïda justament a aquells que el professorat assenyalava com a problemàtics en base a un entorn social desafavorit i "desestructurat". A les places sovint se'ls veu jugar plegats amb els infants d'origen marroquí i subsaharià a jocs de pilota i de moviment.

En aquest context, els conflictes que esporàdicament es generaven als espais públics del barri en horari extraescolar donaven lloc entre l'alumnat autòcton a interpretacions tenyides d'al·lusions relatives específicament als alumnes del col·lectiu marroquí com aquestes:

"Mi madre me tiene que acompañar a veces al cole porque los moros nos quieren pegar" (*Alumne autòcton de Cicle Mitjà*).

"Los moros siempre roban chuches en las tiendas" (*Alumne de Cicle Superior*).

---

<sup>116</sup> D'acord amb els geògrafs de la infància H. Matthews, M. Limb, i M Taylor (a Holloway i Valentine, eds., 2000:63):

(...), moral panics have constructed images of public space as dangerous and unsafe, where young children are vulnerable and under threat from the social and physical fabric of places (Cahill 1990; Valentine 1996). This view projects young people as potential victims, under attack from unruly gangs, prone to the ravages of strangers and threatened by the excesses of environmental dangers, such as traffic, and desperately in need of protection and care.

“Mi hermano dice que a uno de su clase le quieren pegar los moros porque no les quiere dar dinero” (*Alumne de Cicle Superior*).

Aquestes atribucions emeses pels alumnes autòctons sobre els infants del col·lectiu en general a partir de les imatges generades als carrers, contrastaven ben sovint amb unes relacions aparentment exemptes de previsions explícites respecte els companys d'origen marroquí amb noms i cognoms amb qui compartien les aules des dels 3 anys, de manera que, com assenyalava una mestra, freqüentment les verbalitzaven a classe sense adonar-se'n de les seves implicacions.

## 7. DISCURS, PRÀCTIQUES, EXPERIÈNCIES I DINÀMIQUES AL CENTRE D'ACOLLIDA PER AFRICANS: ELEMENTS DE CONTRAST.

### 7.1. Trajectòria històrica del Centre d'Acollida. Activitats i serveis.

Aixoplugat per la secció del Palau de Càritas Interparroquial de Mataró (CIM<sup>117</sup>), creada el 1972, la història del Centre d'Acollida per Africans Sant Pau de Mataró es remunta a l'any 1984, quan el nou capellà d'una petita església aixecada enmig dels senzills blocs de pisos que composaren el barri perifèric obrer de El Palau als anys seixanta, s'adonà de la creixent presència al barri dels nous immigrants arribats de l'Àfrica subsahariana, els quals progressivament anaven ocupant-hi les vivendes d'alguns dels blocs més degradats. De seguida va madurar la idea de fer alguna cosa per aquells nouvinguts de vida precària als camps del Maresme, a banda de proporcionar-los aliments i roba<sup>118</sup>. Tal i com ho explica el propi mossèn Ignasi Marquès en el seu llibre *Emigrantes, mis hermanos. Vivencias de diez años haciendo amigos en el Centro de acogida para africanos San Pablo de Mataró (Barcelona)* (1994:23):

*En septiembre de 1983 me fue confiada esta parroquia. En las primeras reuniones que tuve con el grupo de Cáritas nos planteamos qué podíamos hacer en favor de los africanos que vivían en nuestra zona. Nunca se acercaban a pedir nada, pero era evidente la marginación en que vivían. Nos preguntábamos qué podíamos hacer en favor de los negros del Maresme, de los que los medios de comunicación tanto empezaban a hablar.*

En preguntar-los què necessitaven, sorgí d'ells mateixos la demanda de classes per aprendre els idiomes del país. Llavors, se'ls va convidar a assistir gratuïtament a classes de castellà i català als locals dels baixos de l'església. Cal remarcar que des de l'inici del projecte es deixà fora de qualsevol dubte que no hi hauria cap acció de proselitisme religiós per part dels responsables de la Parròquia o de Càritas. Aquest pacte esdevé clau per entendre i calibrar el grau d'acceptació de què ha gaudit, i gaudeix, el Centre d'Acollida entre la població nouvinguda<sup>119</sup>. Novament, prenent prestats els records de mossèn I. Marquès (1994:23-24):

---

<sup>117</sup> CIM va néixer el 1969 de la fusió de tres centres socials de Càritas als barris de Cerdanyola, Cirera i El Palau. Des dels seus inicis, els centres "van fer una tasca doble: en primer lloc, la que els era pròpia, la de caràcter assistencial, davant els mil i un problemes que hi havia als barris. (...). I en segon lloc, i no menys important, la de servir als nouvinguts de vehicle d'integració amb la ciutat i de donar aixopluc a moltes i diverses activitats socials, recreatives i fins i tot reivindicatives" (Cusachs, 2003:97).

<sup>118</sup> Tasca desenvolupada des dels inicis de Càritas amb la població més empobrida, independentment del seu origen, i que continua avui dia al Centre d'Acollida, on cada dijous es recullen les bosses de roba i de menjar majoritàriament per famílies d'origen marroquí i subsaharià, però també per un petit sector de població autòctona sense mitjans estables de vida.

<sup>119</sup> Efectivament, aquesta renúncia explícita a "convertir" els immigrants i fills d'immigrants musulmans atesos pel Centre d'Acollida a la religió cristiana catòlica ha estat una constant en el temps, al voltant de la qual reflexionava un dels darrers directors del Centre (Q. Pons, 2002:29-30) en aquests termes:

*La meva experiència de "treballar amb" immigrants de diverses cultures africanes i de religió musulmana m'ha portat a pressentir l'existència d'una invitació important que té lloc en tota autèntica trobada humana. Malgrat cada trobada no tingui la mateixa intensitat, la mirada sí que és la mateixa: descobrir-se i reconèixer-se pel que cadascú és. El fet d'acostar-me a l'altre no hauria de tenir lloc pel que jo pugui desitjar d'aquest altre ("a veure si el converteixo"; "...si deixa de portar xilaba..."), sinó, només, pel fet que ell vagi esdevenint allò a què és cridat com a persona única i singular. (...). En la meva relació amb els altres, des d'allò que sóc i allò que estic cridat a ser, no desitjo altra cosa sinó que ells arribin a ser en profunditat allò que són, i que nosaltres encara no coneixem.*

*Al principio les costó vencer la resistencia a frecuentar una iglesia. Muchos de ellos nos confesarían después que tenían que quisiéramos dedicarnos a realizar con ellos una labor de proselitismo religioso, apartándolos de su religión musulmana para hacerlos cristianos. En poco más de un mes conseguimos reunir a un grupo inicial de jóvenes: Iaia, Mulai, Fulo... (...). Ellos mismos fueron la mejor propaganda para atraer a otros que muy pronto se añadieron de todo Mataró e incluso de localidades vecinas: Arenys, Llavaneres, Cabrera... En un año, el grupo llegó a la treintena. Poco a poco fuimos mejorando el servicio, llegando a organizar clases diarias en las que organizamos a los alumnos en diferentes niveles, según sus conocimientos.*

Els estrangers que freqüenten l'escola als seus inicis són majoritàriament gambians i senegalesos<sup>120</sup>; en menor nombre, també de Malí, de Guinea Bissau i de Guinea Conakry. Quasi tots eren homes, joves de 18 a 30 anys, molts d'ells sense coneixements de lectura i escriptura. Es van interessar de seguida en aprendre el castellà i el català, i aritmètica elemental; i també el francès o l'anglès –segons la seva procedència d'àrees francòfones o anglòfones-, considerant que els podria ser útil de conèixer l'idioma oficial del seu país de procedència per si un dia hi retornaven i obrien algun negoci a la capital (Marquès, 1994:24).

Les dones no van començar a arribar fins a mitjans dels anys 80, donat que el model migratori pioner, basat en un projecte de migració temporal i centrat en el treball a l'agricultura intensiva de la comarca del Maresme, suposava un patró majoritàriament masculí, tot deixant les dones i les criatures en origen. En aquells primers anys, tal i com ho expressa Jabardo (2002:2):

*Las imágenes del Maresme parecían responder a una especie de esquizofrenia. De día, en los campos, se reconocía a los africanos como trabajadores. En las ciudades, al atardecer, desaparecían. Su presencia, tan fundamental en el desarrollo del sistema agrícola, era imperceptible en la vida social. É s más, para aquellos ciudadanos que no tenían una relación directa con la actividad agraria, los africanos no eran más que una imagen en los medios de comunicación.*

Com s'afirmava, la immigració de dones no va tenir cabuda en aquest model fins que les condicions externes no alteraren els ritmes i les expectatives del projecte migratori masculí inicial. Efectivament, els canvis polítics en matèria migratòria adoptats per la Unió Europea a partir del 1985 es van traduir a l'Estat Espanyol en unes mesures legislatives (Llei d'Estrangeria LO 7/85) destinades a frenar la immigració laboral, i per tant va suposar la conversió en *ilegals* dels immigrants procedents d'Àfrica. Per poder continuar en destí com a treballadors, havien de ser reconeguts jurídicament com a immigrants, i, per tant, havien de fer-se visibles socialment: “De ahí que el asentamiento en las ciudades y la ocupación de los primeros pisos en el casco urbano tuviera lugar en estos años. Lo cual alteró las imágenes de la inmigración. Los africanos

---

*Viure les nostres trobades sense preocupacions confessionals que bloquegin les relacions ni siguin obstacles a aquesta bona nova.*

<sup>120</sup> Tal i com defensa Adriana Kaplan (1998) Gàmbia i Senegal de fet s'haurien de considerar com una única regió geogràfica per diversos factors etnolingüístics i geohistòrics com l'espai, la població i les condicions medioambientals. De fet, durant uns anys caminaren políticament plegades sota la confederació de Senegàmbia. Per això, en endavant faig servir “Senegàmbia” per referir-me al lloc de procedència dels infants de famílies d'aquests dos països, si bé l'origen majoritari és Gàmbia per sobre de Senegal...

ya no sólo estaban en los campos. Ahora además ocupaban las calles de las ciudades y empezaban a compartir viviendas” (Jabardo, 2002:3).

A partir de llavors, des del Centre d'Acollida es va començar a ajudar els immigrants per tramitar documents i orientar-los en els passos a seguir per regularitzar la seva situació legal. Va ser en els anys 1986 a 1988 quan més es va treballar en aquest aspecte, un cop aprovada la Llei d'Estrangeria. Es va actuar, llavors, sobre tot, en l'obtenció de permisos de residència, a fi que poguessin treballar *amb papers*, una tasca àrdua i gairebé ineficaç, donat l'escàs interès de l'Administració competent per resoldre els casos. Aquesta tasca d'orientació i tramitació continua en l'actualitat. L'any 1989 el Centre va organitzar una memorable, i difosa pels mitjans de comunicació, campanya de recollida de signatures en favor d'uns alumnes detinguts que anaven a ser expulsats del país.

Aquesta època va coincidir amb els inicis de la incorporació generalitzada de les dones a la immigració, en resposta als canvis en els projectes migratoris de les famílies donats arran de la inestabilitat jurídica, econòmica i de mobilitat imposada, com a mínim en part, pel control estatal de fluxos, a banda de la crisi en les economies de subsistència en origen (Kaplan, 1998).

Així, davant aquesta nova realitat, el Centre va endegar l'any 1985 un projecte específic d'acollida de dones immigrants, mullers dels africans que ja assistien a l'escola. Es tractava, en la seva majoria, de noies gambianes d'uns 20 anys, molt fèrtils, que molt aviat van plantejar al centre la necessitat de disposar d'una guarderia per atendre els petits.

Es van començar a organitzar classes d'alfabetització i costura. Les labors de costura a mà i a màquina van constituir els primers interessos d'aprenentatge per part d'aquestes dones. En canvi, sembla ser que els cursos de lectura i escriptura foren en principi una iniciativa dels propis marits que després elles van valorar com a especialment útils per la seva integració en l'entorn (Marquès, 1994:27). També se'ls hi va oferir l'oportunitat d'aprendre el maneig de la màquina industrial owerlock, destresa que els permetria d'introduir-se fàcilment en la indústria tèxtil de Mataró, per tal de guanyar un sou. A banda d'aquests cursos, en coordinació amb els Serveis Socials de Mataró, es va començar a impartir cursets de pediatria, lactància i primera alimentació. I s'assegurà a les parteres les visites a la clínica de maternitat.

La presència de les dones al Centre d'Acollida va facilitar el procés d'inserció de les famílies tot connectant-les amb la població autòctona mitjançant el voluntariat de Càritas, i llavors l'espai es va transformar en el prisma a través del qual es va començar a mirar i reconèixer públicament el col·lectiu d'immigrants subsaharians. I va contribuir a crear comunitat, enfortint el teixit que unia les dones com a pertanyents a un mateix col·lectiu migrant:

Efectivament, aviat les classes es van transformar en un lloc de trobada, dotant de contingut les xarxes que s'anaven teixint a partir del contacte a l'aula. Unes xarxes de suport recíproc

(incloent sistemes d'estalvi alternatiu ja practicats en origen, anomenats *tontines* o *teganova*) que venien a suplir les xarxes familiars tradicionals que recolzen les dones en les seves tasques quotidianes de maternitat i cura de la família. A la vegada, les trobades amb la població autòctona van afavorir el desenvolupament per part d'aquestes dones de noves estratègies per l'ampliació de la seva xarxa de recolzament social, a través de l'accés als serveis sanitaris, educatius, associatius i de veïnatge... (A. Kaplan, 1998).

A finals de la dècada dels 80 s'hi van sumar a les classes i cursos oferts pel Centre d'Acollida moltes famílies marroquines tant del barri de El Palau com de Rocafonda, incorporant-hi els membres de totes les edats, "los cuales se integraron muy pronto con los demás sin problemas de ningún tipo" (Marquès, 1994:25).

Quan els primers nens i nenes deixaren el Jardí d'Infància i entraren en l'edat escolar, s'organitzà un reforç després de la jornada de tarda, que actualment ocupa la franja de 2/4 de sis a 1/4 de vuit del vespre, pensat per oferir-los suport amb els deures i amb les tasques escolars. Les famílies de seguida s'avingueren a apuntar-hi les criatures. Amb el temps, s'han dividit les sessions destinades als alumnes de Primària, i aquelles pensades pel reforç de l'alumnat d'ESO, que tenen lloc dos dies per setmana (dimecres i divendres) a primeres hores de la tarda.

En principi, el reforç acostuma a acollir de manera esporàdica nens i nenes autòctons del barri que, per diversos motius, també necessiten aquest reforç. En els darrers anys, però, aquesta presència d'infants autòctons, derivats al Centre en la seva majoria per Serveis Socials, tot procedint de famílies defragmentades i amb condicions econòmiques precàries, ha anat minvant fins a pràcticament desaparèixer.

Més endavant tornaré i em centraré de ple en el funcionament d'aquestes classes i les dinàmiques desplegades pels infants i les famílies d'origen subsaharià i marroquí, protagonistes del capítol que, tanmateix, necessita d'aquesta introducció prèvia per poder ser analitzades i interpretades degudament.

Ara s'escau, en aquest sentit, afegir un parell de pinzellades sobre el funcionament de la tasca quotidiana al Centre d'Acollida.

Tots els cursos compten, a banda de la tasca de coordinació realitzada pels educadors socials contractats per Càritas –actualment hi treballen a jornada completa dues joves educadores, sota la supervisió del director del Centre-, amb la indispensable tasca desenvolupada pel voluntariat. Des d'un bon començament, per tal de facilitar al màxim l'accés als cursos de la població immigrant, es va plantejar de tirar endavant el projecte del Centre d'Acollida amb l'ajut de col·laboradors desinteressats. En la trajectòria de l'espai d'Acollida hi han col·laborat com a mestres i monitors persones d'un i altre sexe, i de totes les edats. Es respecta, però, el desig expressat per les famílies que les classes destinades a les dones siguin impartides només per

dones i no per homes. Les classes de lectura i escriptura per homes, en canvi, corren a càrrec d'homes i dones voluntaris alhora.

Durant els primers 10 anys del Centre, es van comptabilitzar al volt de dos-cents voluntaris i voluntàries (Fundació Serveis de Cultura Popular, 1994:13). La majoria dels col·laboradors del reforç escolar tenen edats compreses entre els 17 i els 30 anys, amb un petit sector d'edat mitjana (entre 40 i 60 anys). Molts d'aquests joves són incentivats per oferir-se com a voluntaris des dels centres privats-concertats religiosos de la ciutat com els Maristes de Valldemia, o l'Escola Pia Santa Anna...

Pel que fa als recursos materials, el Centre d'Acollida va comptar des del primer moment amb la cessió dels locals de la parròquia de Sant Pau. En un principi, l'adquisició de llibres i d'altres materials es feia gràcies a donatius de persones particulars. A poc a poc començaren a arribar les subvencions oficials. Durant tres anys, el Centre obtingué ajuts de l'Institut Espanyol d'Emigració, a Madrid. Després s'hi va afegir la Generalitat de Catalunya i, darrerament, l'Ajuntament de Mataró. Mercès a aquestes fonts de finançament, inclosa la partida destinada per Càritas, es va adquirir mobiliari escolar per adults, i també mitjans audiovisuals, a més del muntatge d'una cuina.

Com es pot veure, la progressió d'obtenció de recursos ha anat des de la instància més llunyana a la més propera. En aquest sentit, els responsables del Centre es preguntaven "Per què deu ser? No hauria d'haver estat al revés?" (Serveis de Cultura Popular, 1994:13). Es va produir el mateix procés pel que fa la projecció pública del Centre d'Acollida: tot i haver iniciat les seves activitats el 1984, la primera vegada que va ser mencionat en els mitjans de comunicació de masses va ser al setembre de 1987, al *The New York Times*, mentre que la premsa de Mataró no en va fer cap referència fins el 12 de gener de 1989! (amb motiu de la signatura de firmes contra l'expulsió). De fet, aquesta ignorància per part dels mitjans de comunicació locals de les activitats i serveis del Centre, potser per la seva associació a la institució religiosa de la qual depèn (malgrat, com s'ha insistit, en desenvolupa la seva tasca totalment al marge), continua en l'actualitat...

Si la tasca didàctica i d'accés als aprenentatges de la societat majoritària que porta a terme el Centre és un dels eixos vertebrals que n'ordenen la seva activitat quotidiana, no són de menys importància les activitats culturals que promou i organitza, amb la col·laboració central de l'associació d'immigrants senegambians Jama-Kafo<sup>121</sup>, molt vinculada al Centre des del seu naixement, fins al punt que durant força temps (actualment compten amb un local propi cedit

---

<sup>121</sup> "Jama-Kafo", en llengua mandinga, significa "Associació del Poble"; va ser fundada l'any 1983 per un grup d'immigrants subsaharians (amb majoria senegambiana) de Mataró per tal d'ajudar-se mútuament i mantenir vives les seves tradicions, tot donant-les a conèixer a la societat d'acollida.

per l'Ajuntament de Mataró al barri de Peramàs-Esmandies) van disposar al Centre d'un despatx en exclusiva, i també de les sales grans de la parròquia per tal de celebrar-hi les assemblees reglamentàries, reunions diverses i tota mena d'activitats culturals –com concerts de kora i d'altres instruments de música africana-, de festes i celebracions entre les quals destaquen les de caràcter nacional, en què cada grup ètnic commemora la independència de la seva nació. Igualment, s'hi han celebrat festes de caire cultural intraètnic, quan mandingues, saraholes, fules, dioles, i d'altres es reuneixen en un context familiar. Aquestes trobades han deixat un pòsit afectiu en la comunitat que es perllonga en les relacions que hi mantenen les famílies d'origen subsaharià en l'actualitat amb el Centre, malgrat ja no sigui el locus principal d'aquestes reunions...

Com a part fonamental de la tasca de promoció de les relacions interculturals que incentiva el Centre, periòdicament s'hi organitzen excursions per afavorir la convivència entre l'equip de voluntariat, els educadors i l'alumnat d'origen immigrant, i perquè els nouvinguts coneguin millor els paisatges del país on viuen. Així, per exemple, s'han organitzat sortides al castell de Burriac, a Catalunya en Miniatura, al Delta de l'Ebre, a Tarragona, etc. Els nens i nenes, si bé són inclosos en aquestes excursions generals, també gaudeixen de sortides exclusives per ells (com anar al cinema i al teatre de la ciutat, o sortides a parcs lúdics...).

Una altra vessant d'aquesta tasca es vehicula a través de la col·laboració institucional amb l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Mataró, que ha donat llum verda i recolzat un projecte a les escoles públiques del municipi anomenat *Benvinguts al Bougoun Thio de la Ramu*, pensat per donar a conèixer als infants de Cicle Mitjà la vida quotidiana d'una nena en un poblat africà.

Per Nadal, el Centre acostuma a fer-se càrrec de la carrossa del rei Baltasar, a la Cavalcada de Reis de Mataró, i així hi participen bona part dels nens i nenes de l'espai de reforç, essent protagonistes d'una celebració ciutadana que ja traspasa les fronteres religioses per erigir-se en pont de comunicació entre els diferents grups ètnic-culturals presents a la ciutat.

Així mateix, la Festa Major del barri de El Palau a finals de juny també reserva un espai destacat de participació al Centre d'Acollida, que sol organitzar actuacions musicals i de percussió, i àpats populars (per exemple, a base de pintxos preparats per educadors, voluntaris, i els joves alumnes)...

La projecció de la tasca del Centre d'Acollida a nivell dels barris del Palau i Rocafonda, tanmateix, presenta certa ambivalència des del punt de vista de la població autòctona: per una banda es reconeix que la seva funció és positiva de cara a la integració al territori de les famílies immigrants, especialment les nouvingudes; però per una altra banda, sovint se senten queixes i retrets vinculats a una certa sensació d'agravi comparatiu: "Sólo ayudan a los inmigrantes,



cuando hay gente de aquí que no tiene ni para comer”, “Hay extranjeros que no necesitan la ropa ni la comida, se aprovechan”, etc. Una part substancial de la població ni tan sols coneix els cursos i les classes que formen part de la tasca quotidiana del Centre.

El juny de 2004, amb motiu de l'acte institucional de celebració del 20è aniversari del Centre, tot repassant-ne la ja llarga trajectòria, el primer impulsor, mossèn Ignasi Marquès, recordava moments molt durs de rebuig i incomprensió per part de la població autòctona del barri, com quan van aparèixer a la parròquia unes pintades on es llegia “negros go home”, o els feligresos que li van deixar anar aquestes paraules “Padre, yo no vengo a su iglesia porque huele a negro”, o la comitiva de l'Associació de Veïns que va venir a queixar-se perquè “por culpa de la acogida que se les da en este barrio nuestros pisos se están devaluando”... Al mateix acte, un altre dels directors que van passar pel Centre confessava que durant l'exercici del seu càrrec molts veïns li havien vingut a qüestionar “¿Pero qué hace tanto moro en la Iglesia?”...

De vegades hom sent que, si per una banda la població d'origen immigrant gaudeix d'un espai propi on es mou amb certa autonomia i els facilita l'accés als coneixements del funcionament de la societat d'acollida, aquest espai tanmateix ha esdevingut fins a cert punt una illa isolada en el context del barri que només esporàdicament, i per la voluntat esmerçada en integrar-lo a través de l'àmbit associatiu, fa efectiva la seva voluntat de construcció d'un pont intercultural entre els col·lectius d'origen immigrant i la població de diverses autoctonies.

## **7.2 L'espai de reforç escolar**

### **7.2.1 Alumnat, educadors, voluntaris, funcionament i marc del reforç**

Actualment<sup>122</sup> assisteixen a les classes de reforç per nens i nenes uns 40 infants d'Educació Infantil i Primària, és a dir, d'edats compreses entre els 3 i els 12-13 anys. També funcionen classes de reforç per adolescents d'ESO i Batxillerat, però no coincideixen en l'horari amb el reforç d'Infantil i Primària, com s'ha especificat abans.

Al voltant de dues tercers parts del total d'alumnat és d'origen senegambià, i la pràctica totalitat de la resta d'origen marroquí. Tanmateix, en els dos darrers cursos acadèmics (2002-03, i 2003-04) s'hi han incorporat tres o quatre alumnes recentment vinguts de l'Equador i d'Argentina. En moment puntuals també s'hi han afegit infants d'ètnia gitana, però la seva presència és força flotant i inestable, segurament (no s'ha verificat aquesta informació) derivada des de Serveis Socials. Pel que fa a la variable sexe, les xifres de nens i nenes són bastant

---

<sup>122</sup> Durant la resta del capítol sovint es fa servir el temps present en els verbs, donat que la investigadora segueix col·laborant amb el Centre en tant voluntària i ha pogut constatar fins ara la vigència de les observacions i afirmacions recollides al text.

equilibrades, tot i que en el cas dels infants d'origen marroquí el nombre de nens supera en alguns nivells el nombre de nenes que hi assisteixen regularment.

El gruix dels alumnes d'origen marroquí i subsaharià és nascut a Mataró, si bé es comptabilitza un petit i variant nombre de nens i nenes (amb una permanència al Centre inestable) que van arribar a la ciutat a través d'un reagrupament familiar escalonat: primer les mares, i en darrer terme les criatures nascudes en origen. L'antiguitat de residència en destí de les famílies, però, és força heterogènia. Cal recordar que a Mataró els processos de reagrupament familiar de la població marroquina van antecedir en el temps a la generalització dels reagrupaments dels immigrants subsaharians. En aquest sentit, s'hi apleguen al reforç infants d'origen marroquí amb mares ja nascudes a Mataró, amb criatures de curta edat les mares de les quals van arribar poc abans de quedar-se embarassades, etc.

Les condicions de vida d'aquestes famílies, tot i caracteritzar-se per una relativa pobresa en comparació amb el gruix de la població majoritària, en molts casos acostumen a ser relativament estables dins la precarietat: la majoria de pares treballen a la indústria<sup>123</sup>, a la construcció, a la brigada municipal (jardineria, escombraries, etc.), o al camp maresmenc. En el cas de les mares, la seva incorporació al treball remunerat és lenta però en progressió creixent: cada vegada hi ha més mares marroquines, i darrerament senegambianes, que fan feines de neteja a cases particulars o a locals comercials, o bé realitzen feines –apresto, owerlock...- a l'agonitzant sector tèxtil; algunes mares senegambianes amb esperit emprenedor i nombroses amistats al barri ajuden a l'economia familiar mitjançant serveis personals com la confecció de trenes als domicilis.

El CEIP Icària no es compta entre els dos Centres d'Educació Infantil i Primària públics de l'entorn d'on provenen principalment els alumnes del reforç, malgrat la seva relativa proximitat al Centre d'Acollida (val a dir que la proximitat física d'aquestes dues escoles majoritàries és superior), potser perquè en la seva trajectòria ha escolaritzat un percentatge relativament baix de població d'origen subsaharià. Durant el primer curs del treball de camp al Centre (2001-2002), però, hi assistien dos germans inclosos en la mostra d'infants del CEIP Icària: el Moussami (Primer) i el Fili (Segon)<sup>124</sup>; i al segon curs d'Observació s'hi va afegir en Moussa, un infant nouvingut al tercer curs de Primària i que ja no vaig tenir l'oportunitat de seguir a l'escola, donat que el treball de camp al CEIP havia finalitzat.

Els infants són distribuïts en cinc nivells diferents que conformen les classes en les quals es divideix el col·lectiu, acollint cada aula uns 7 ó 8 alumnes com a màxim, tenint en compte que no tots els infants assisteixen cada dia al reforç, sinó que algunes famílies hi apunten els fills/es

---

<sup>123</sup> Per exemple, el pare d'una de les alumnes treballava en una fàbrica de bosses de plàstic en horari nocturn...

<sup>124</sup> Aquests dos germans van marxar amb la seva família a Gàmbia als inicis del curs 2002-03.

un dia fix a la setmana, o dos, o bé tres... Per tant, alguns dies les classes són més plenes que d'altres.

Tots els petits preescolars fins a cinc anys constitueixen el grup dels "Peques"; a continuació el Nivell 1 aplega els escolars de primer curs de Primària i part dels de segon (els que tenen més dificultats acadèmiques); el Nivell 2 el componen la resta d'alumnes de segon (els més avançats) i part dels alumnes de tercer; el Nivell 3 la resta d'alumnes de tercer (novament els més avançats) i tots els alumnes de quart; i, per últim, el Nivell 4 lògicament reuneix els alumnes del Cicle Superior de Primària: cinquè i sisè.

Les encarregades de confeccionar els grups, del seguiment i coordinació del reforç, i en última instància les responsables de totes les activitats desplegades amb els infants i les seves famílies, amb les quals mantenen un contacte estret i perllongat al Centre, són les dues educadores socials contractades per Càritas, que com a part de la seva funció es reuneixen periòdicament durant el curs acadèmic amb les tutores i tutors dels infants per tal de realitzar un seguiment dels seus progressos acadèmics i detectar les àrees a reforçar. Actualment, es tracta de dues noies ben joves (encara no han arribat a la trentena) però amb una ja dilatada experiència quant al treball d'acollida de famílies immigrants subsaharianes i marroquines.

Les educadores socials de vegades actuen com a veritables mediadores entre les escoles i les famílies: per exemple, en el cas d'alguns infants d'origen gambià, han aconseguit convèncer les seves famílies de la importància de participar en les colònies escolars, i alguns nens ja hi van regularment, en la mesura de les possibilitats econòmiques familiars.

Igualment, assumeixen la provisió i reposició del material escolar i lúdic (jocs i joguines), així com l'elaboració dels carpesans que apleguen les fitxes d'exercicis (de català, i de matemàtica) amb les quals treballen els alumnes quan no tenen deures. Aquest material didàctic, aparentment el mateix des dels inicis de l'espai de reforç, ha quedat força obsolet i gens adequat des de la perspectiva d'una orientació pedagògica intercultural i no sexista/classista, aspecte que ha estat reconegut per les educadores i que ha suposat un replantejament per la seva renovació en un futur pròxim.

Efectivament, es tracta de fitxes força antigues (segurament dels anys 80), que no reflecteixen la realitat multicultural de les escoles d'avui dia: tots els nens i nenes que apareixen als exercicis són *blancs* i autòctons; i es recull un vocabulari rovellat que resulta obsolet fins i tot pels infants autòctons ara i aquí.

Les preguntes i els qüestionaments dels alumnes a partir dels exercicis de vegades deixaven sorpresos als voluntaris, com la suscitada a partir d'una vinyeta on apareixia una nena de cabells rossos i arrinxolats, vestida a la manera dels contes: amb faldilleta a quadres, davantal blanc, etc. A sota es formulava un problema matemàtic de distàncies protagonitzat per aquesta nena: la

Magda. Una de les alumnes d'origen gambià em va demanar quin nom era "Magda". I després va demanar: "Blanca?". No l'entenia i em va repetir: "Blanca? Com tu?".

Les educadores, a més, coordinen les diferents jornades de formació per a voluntaris i reunions avaluatives al final del curs acadèmic, a banda de l'organització de xerrades i col·loquis relacionats amb la immigració i les famílies d'origen immigrant, l'organització de sortides i excursions, i del Casal d'Estiu que des de fa uns anys ençà venia oferint el Centre com a alternativa a les famílies que no es poden pagar els esplais escolars. Justament aquest curs 03-04 s'ha suprimit, tot destinant-hi la partida pressupostària a finançar a les famílies una part del preu dels casals escolars, per tal que els infants del Centre tinguin l'oportunitat d'accedir-hi i enfortir vincles amb els companys d'origen autòcton. Malauradament, el preu rebaixat dels esplais escolars continua essent car i la resposta ha estat molt minoritària...

La tasca de mestre o monitor de reforç escolar pròpiament és portada a terme habitualment pels voluntaris:

El nombre de voluntaris que, coordinats per les dues educadores socials, monitoritza els infants en l'horari de reforç (2/4 de cinc a 1/4 de vuit de la tarda, dilluns, dimarts, dijous i divendres) oscil·la normalment entre els 10 i els 15, amb una dedicació mitjana d'un parell de dies a la setmana. El perfil dels voluntaris és majoritàriament femení (hi col·laboren molts pocs homes) i amb una edat mitjana entre els 20 i 40 anys.

Com s'afirmava anteriorment, sovint s'hi afegeixen temporalment estudiants de Batxillerat procedents de centres de secundària concertats de confessió religiosa (Maristes de Valldemia, Escola Pia Sta. Anna...). En general, l'estabilitat i la continuïtat dels voluntaris depèn de les seves circumstàncies professionals: normalment, aquells que ja tenen una vida laboral mínimament estable disposen d'una franja horària fixa i mantenen la col·laboració en el temps. En canvi, els estudiants o col·laboradors pendents de trobar feina, o d'exàmens i finalització d'estudis, acostumen a mantenir una presència breu, o en tot cas intermitent i discontinua en el temps. Cal assenyalar, per acabar de dibuixar-ne els perfils, que la major part dels col·laboradors/es voluntaris viuen fora dels barris del Palau i Rocafonda (en barris de la ciutat relativament més benestants), malgrat pràcticament tots i totes resideixen a la ciutat.

Un dia de reforç qualsevol segueix normalment la següent estructura seqüencial:

A partir de quarts de cinc de la tarda els infants comencen a arribar des de les respectives escoles i gaudeixen d'una estona d'esbarjo al pati exterior dels locals del Centre fins les 17:45. Durant aquest esbarjo se'ls hi distribueix galetes i/o altres varietats de berenar, tradició (paternalista i assistencial) que ve des dels inicis del reforç, quan se n'ocupaven un seguit de voluntaris de la Creu Roja.

Per tal d'entrar a les aules, es fa una fila a l'entrada dels locals, i un cop instal·lats s'ha de procedir a la revisió de les agendes on els alumnes porten apuntats els deures. L'estona de classe pròpiament dura des de les 17:45 a les 19:00, i es dedica a completar els deures escolars, i en el seu defecte, al treball progressiu de les fitxes arxivades als carpesans. A les aules del Centre es reproduïxen els càrrecs que acostumen a funcionar a les escoles, i, així, normalment cada setmana es designen dos alumnes de la classe per anar a buscar el material, els jocs, etc., acompanyats del voluntari.

El darrer quart d'hora de la sessió es destina als jocs de taula. Tots els jocs s'apleguen en diversos armaris i porten una enganxina d'un color i forma diferent segons l'edat dels infants a qui van adreçats. A les 19:45 cal començar a recollir i endreçar el material, responsabilitat dels encarregats supervisada pels voluntaris. En teoria, quan surten de l'aula els nens/es s'han d'esperar al passadís o al pati i no entrar a cap de les aules on encara treballen o estan endreçant.

Per tal que les normes de funcionament del reforç quedessin ben clares als voluntaris, i fossin transmeses als alumnes, des del Centre es va elaborar aquest protocol que s'entrega el primer dia a tots els col·laboradors, el qual reproduïx moltes de les pràctiques i normes escolars legitimades als centres educatius:

#### *Funcionament diari del reforç:*

1. La porta de ferro que dona al carrer ha d'estar sempre tancada. No podem deixar sortir cap nen/a.
2. Els nens/es no poden estar dins els locals a l'hora del pati i han de jugar a fora.
3. És molt important que a fora el pati sempre hi hagi algú.
4. A l'hora de berenar es donen les galetes de 2 en 2.
5. Abans de fer fila cal donar una ullada al terra del pati i recollir els papers.
6. Abans que els nens/es entrin a l'aula hem de tenir tot el material preparat.
7. Cal que els nens/es entrin tranquil·lament a la classe sense cridar ni córrer.
8. És molt important insistir en demanar l'agenda escolar al començament de la classe.
9. Dins l'aula cal que els nens/es seguïn bé, no cridin i respectin els companys.
10. Cada setmana hi haurà dos encarregats que podran sortir a buscar material.
11. Molt important no oblidar que som un model de referència per als nens/es, per tant cal tenir cura d'allò que diem o fem.
12. Molt important no fer preferències, tots els nens i nenes són iguals.
13. Cal saber posar límits i no saber-nos greu o fer pena de renyar a un nen/a (sempre donant-li explicacions).
14. Sempre que es vulguin fer activitats diferents al Reforç, com celebracions, tallers... millor consultar-ho.
15. Molt important avisar amb antelació quan no podem venir.
16. És molt important fer un esforç i venir a les reunions.
17. Podem proposar tot tipus d'activitats sense por, siguem creatius.
18. Qualsevol cosa que no veiem clara, o que no hi estiguem d'acord, no dubtem en parlar-ne.

Com veurem més endavant, moltes d'aquestes normes i consignes adreçades als alumnes - concretament, la 1, 2, 4, 7, 9, i 10- han estat i són transgredides sistemàticament pels infants, sense que això suposi cap maldecap o malestar evidenciat o verbalitzat en el dia a dia del reforç, en viu contrast amb el trasbals que sovint acostumen a ocasionar aquestes transgressions en l'àmbit de moltes escoles...

Per altra banda, i de manera similar als Centres Oberts (que parteixen d'una perspectiva de dèficit i deprivació dels infants atesos), el Centre d'Acollida aspira a inculcar i consolidar en

l'alumnat un seguit "d'hàbits" i "límits" i "normes de comportament amb els altres" que corresponen als vehiculats i legitimats des del sistema escolar. Per tant, la filosofia subjacent a l'espai del reforç sembla, doncs, sintonitzar perfectament amb els valors de l'escola: autonomia, responsabilitats individuals i col·lectives, creativitat i esforç personal, respecte a les normes de convivència, etc.

L'espai del reforç s'erigeix, doncs, com un entorn on treballar i enfortir aquests valors, tot reconeixent, però, que, en tractar-se d'un àmbit extraescolar, els elements lúdics necessàriament han d'adquirir una centralitat superior a l'atorgada per l'escola. Totes les consignes docents són a bastament il·lustrades pels següents fragments extrets d'un altre dels escrits orientatius distribuïts als voluntaris, sobre *El paper educatiu del Centre*:

*El parar taula, rentar-se les mans, recollir les joguines, demanar les coses correctament, no cridar... són coses que es repeteixen constantment, de vegades fins a l'esgotament, però que és la base de l'acció educativa.*

*Hi ha moltes activitats que ens ajuden a treballar petits aspectes: la relació amb els altres, el saber esperar, l'aprendre a escoltar, respectar les normes, el treball en equip... El joc és, per als infants, la millor manera d'aprendre, però el joc no pot anar deslligat de l'activitat quotidiana, diària. (Pg. 1)*

*Amb els menuts es poden treballar molts aspectes, com per exemple:*

*Treballar molt els hàbits (ordre, higiene...), establir una rutina, ja que facilita la incorporació dels hàbits i dóna seguretat. Respectar el ritme dels infants, no accelerar-los massa, sense presses. El monitor ensenya com cal fer les coses i quan s'han de fer, però vetlla per la seva autonomia (encara que trigui, que ho faci sol). Activitats per aprendre a escoltar, a ajudar-se, relacionar-se amb els companys, valorar les petites coses, observar, expressar-se, ser creatius...*

*Amb els més grans a través del joc, les assemblees, i el treball individual, és moment per a treballar: les responsabilitats individuals i col·lectives, el fer bé les coses, el sentit del grup, expressar les opinions pròpies i respectar les dels altres, respectar i entendre l'altre sexe, l'esforç personal, l'autonomia personal, normes i pautes de convivència. (Pgs. 1-2)*

*L'educador, més que ensenyar coses noves, vetlla perquè les facin i ho recorda ("se n'obliden"). Cal que guï i ajudi en les feines, les coordini amb les necessitats de la convivència col·lectiva. Els nens han de participar activament de les activitats (fins i tot proposar-les), però hi ha un seguit d'activitats que no les consideren i cal fer-les (endreçar, netejar, complir horaris, netejar el material...). Les seves propostes, sovint creatives, passen per la demanda col·lectiva i per la satisfacció immediata. L'educador ha de poder canalitzar això. (Pg. 2)*

Potser l'element que, sobre el paper, destaca com a especialment diferenciat respecte del sistema escolar formal és l'èmfasi posat en els aspectes de sociabilitat i de relació afectiva *sana* que s'espera que els educadors i els voluntaris estableixin de manera perdurable amb els infants del Centre (pàg. 2):

*Necessitat de poder establir un vincle afectiu "sa" amb el nen.*

*És important la relació que s'estableix entre el nen i el monitor, mostrar altres maneres de relacionar-se que les que ell viu quotidianament, models alternatius sans, que es trobin valorats en les petites coses de cada dia, de sentir-se escoltats, i sobre tot, de saber que tenen algú que es preocupa per ells de forma gratuïta i no interessada. Persones que l'ajudin a millorar el concepte que té d'ell mateix (sentir-se estimat). Per tal que el nen pugui fer canvis, ha de sentir que és ben acollit i per això s'ha d'establir un vincle nen-monitor. El monitor ha d'assumir el que implica aquest rept.*

Fins aquí s'ha mostrat el marc ideològic referencial que, explícitament, per mitjà d'aquestes guies escrites, impulsa el projecte del reforç escolar. Veiem com, des del moment en què

s'adopta el model elaborat pels Centres Oberts, s'adopta una perspectiva implícita que equipara els infants d'origen immigrant amb els infants d'entorns socials desfavorits.

Tanmateix, les pràctiques quotidianes i les dinàmiques de sociabilitat efectivament desplegades als espais del Centre configuren una realitat dialèctica, uns escenaris vivaços que contrasten vivament amb les dinàmiques d'aprenentatge i relació observades a les escoles i Centres Oberts, i, en aquest cas, observades al CEIP objecte d'estudi. I per comprendre aquests escenaris esdevé essencial retenir la influència de la trajectòria seguida per la institució –marcada per l'obertura i l'apropiació de l'espai per part dels propis migrants- i el tarannà de les persones que es responsabilitzen del seu funcionament...

### **7.2.2 Experiències d'aprenentatge i dinàmiques de relació dels infants d'origen senegambià i marroquí<sup>125</sup>.**

Una primera característica que perfila les experiències i dinàmiques d'aprenentatge i relació que protagonitzen els infants d'origen immigrant marroquí i senegambià al Centre d'Acollida és la coincidència als mateixos espais dels nens i nenes amb els membres adults de les seves famílies, molts dels quals hi reben formació. Aquesta confluència configura un espai de sociabilitat substancialment diferent a l'escolar en el sentit que les famílies s'han fet seus aquests espais, se'ls han apropiat simbòlicament, de manera que acostumen a moure-s'hi amb confiança i relativa autonomia.

Efectivament, tot i que els horaris del reforç no coincideixen amb els dels cursos per adults, sovint les mares –els pares acostumen a treballar fins el vespre, quan comencen els cursos per homes- s'hi acosten mentre els infants són a classe per fer alguna consulta o demanda específica, àdhuc per passar l'estona i conversar amb altres dones, donada la flexibilitat d'horaris d'atenció i d'accés, a banda de l'atenció personalitzada i amable per part de les educadores socials, que coneixen molt bé les trajectòries d'aquestes famílies, les seves condicions de vida i situació jurídica, així com els vincles de parentiu entre les diferents persones que hi passen diàriament.

De vegades, les estones de sortida de les aules al final de la jornada de reforç (quarts de vuit de la tarda) es converteixen en un alegre "caos" i una circulació contínua de gent de diferents edats que es troba i conversa animadament. Durant una de les meves primeres sessions com a

---

<sup>125</sup> Com a advertència prèvia a la lectura d'aquest apartat, he d'assenyalar que a les meves classes com a voluntària, realitzades als cursos de Cicle Mitjà i Superior, la gran majoria d'alumnat ha estat d'origen subsaharià, el qual per altra banda assisteix a les classes amb més regularitat i continuïtat que no pas els infants d'origen marroquí. Per tant, les observacions han tingut els infants d'aquest col·lectiu com a informants privilegiats, tot quedant en un segon terme el reduït nombre d'alumnes d'origen marroquí...

voluntària al Centre, la R (*educadora*), que m'havia acompanyat a l'aula<sup>126</sup>, va donar als infants la indicació de fer filera i va marxar definitivament deixant-me sola amb els nens, que van sortir de qualsevol manera, cridant i corrents, passant olímpicament de la filera. El passadís, per la meua sorpresa, estava ple de gent de totes les edats : matrimonis, adolescents, la resta d'infants que sortien... Fins al punt que es va formar un monumental embús a la petita sortida del recinte, del qual vaig sortir catapultada pels que empenyien per darrera.

Aquesta situació segurament hauria estat qualificada de caos i desgavell en un entorn escolar formal. Tanmateix, el Centre d'Acolliment esdevé, justament perquè acull amb naturalitat aquests processos, un entorn de relació propi i privilegiat per les famílies d'origen marroquí i senegambià, tot facilitant la construcció i manteniment d'una xarxa comunitària i d'ajuda mútua, que influeix de manera indubtable sobre les experiències dels infants en termes de cohesió i integració.

En la relació quotidiana amb les educadores i els voluntaris, els vincles familiars entre els diferents alumnes es fan visibles i reconeguts: s'atenua, doncs, la perspectiva individualista i la tendència a l'estandardització i homogeneïtzació (els nens com a individus en procés de formació) que sol filtrar les relacions entre infants i mestres al sistema escolar. Els nens i nenes són reconeguts i diferenciats pels seus companys, les educadores i els voluntaris com a membres d'una xarxa familiar de característiques determinades, amb obligacions i responsabilitats cap a aquesta família: les qüestions d'aprenentatge només representen una faceta d'aquest infant que forma part indestriable d'un context familiar.

Les interaccions de les famílies amb les educadores socials, i el director del Centre, com vaig anotar en diferents ocasions, estaven marcades, i ho continuen estant en l'actualitat, per l'accessibilitat, la proximitat, àdhuc la calidesa: en qualsevol moment es pot venir a fer una consulta, o una demanda específica. Les educadores reben i acomiaden moltes de les mares amb dos petons, gest que evidencia la proximitat relacional i la confiança que apuntalen les interaccions. S'atén les famílies dedicant-hi temps i escoltant-les: escoltant els seus problemes quotidians (d'habitatge, treball, situació jurídica...), els neguits respecte els infants, les demandes i necessitats que formulen... Per tant, hi ha establerta una veritable comunicació *amb* les famílies.

---

<sup>126</sup> Durant els primers dies de voluntariat, la persona col·laboradora és acompanyada a l'aula per una de les educadores fins que s'ha familiaritzat amb el funcionament del reforç i es veu capacitada per quedar-se sola a l'aula monitoritzant els alumnes.



En el cas d'algunes famílies, l'estreta relació establerta<sup>127</sup> s'ha rubricat mitjançant invitacions a celebracions familiars, com els bateigs, molt importants entre el col·lectiu senegambià, o els comiats i benvigudes de les famílies que van i vénen d'Àfrica per vacances.

A l'espai pròpiament del reforç, les educadores socials i els voluntaris acostumen igualment a incentivar i emfasitzar la relació afectiva amb els petits: a través del contacte físic (abraçades i petons, agafades de mà, etc.), i de les converses informals, amb referències freqüents a la vida familiar dels alumnes. Les converses relacionades amb la vida familiar dels infants acostumen a girar, v.g, a l'entorn de les anades i tornades al país d'origen de diferents famílies, dels embarassos de les mares i naixements de noves criatures, de les celebracions corresponents al cicle vital (bateigs, prometatges, casaments...), o simplement del que fan els infants el cap de setmana, com per exemple, a finals de maig, anar a la Fira d'Atraccions: durant el parell de setmanes que dura la Fira molts infants s'esplaien explicant a les educadores i voluntaris tot el que han vist i a quines atraccions hi han pujat...

La dimensió afectiva pren una rellevància especial amb motiu de les diferents celebracions que se succeeixen al Centre durant el calendari escolar. Per exemple, els aniversaris de les educadores i d'alguns voluntaris són especialment esperats pels alumnes i suposen un entorn ideal per enfortir els vincles entre infants i adults. Il·lustrativament, amb ocasió de l'aniversari d'una de les educadores, les noies es van passar mitja classe xerrant sobre la roba que es posarien per la festa d'aniversari.

Igualment, els infants acostumen a explicar a les educadores i als voluntaris les seves vivències quotidianes a l'escola amb els companys de classe i els mestres, tot revelant les seves preferències d'amistat i de relació, i/o les seves animadversions cap a certs companys/es i professors/es. Aquestes preferències quedaven plasmades, per exemple, quan se'ls hi demanava la composició d'una redacció lliure, com és el cas d'una nena d'origen gambià de quart, que escrivia:

*La meva millor amiga de la classe es diu Raquel. Té els cabells grocs i negres. També té els cabells llargs. Té 9 anys i és la meva millor amiga. És simpàtica i la més llesta de la classe. A la classe sempre juguem a "l'ahorcado". És molt divertit.*

I una altra nena del mateix origen un any més gran:

*Les meves amigues (de l'escola) són molt simpàtiques.  
A mi m'agrada quan tenen diners i m'inviten a golosines i a patates, etc.  
Les meves amigues són:  
La Maria  
La Jessica  
La Mariama  
Són les meves (millors) amigues del món.*

*Al pati juguem sempre a l'escondite i sempre li toca a la Mariama parar...*

---

<sup>127</sup> Especialment pel fet que algunes educadores viuen al mateix barri que la població atesa, quelcom clau a l'hora d'establir aquesta relació de proximitat amb les famílies senegambianes.

O bé en les converses que tenen lloc durant les excursions i sortides. Com a mostra, en una sortida a la muntanya de l'entorn proper al barri es va enregistrar la següent confiança per part d'un alumne de segon: quan passàvem per davant d'un dels portals de la Carretera de Mata el Mamoudou em va assegurar que allà vivia la seva núvia. Li vaig demanar com es deia: "Elena". Li vaig preguntar l'edat i ell va entendre que li demanava com era, tot contestant: "És blanca". En interrogar-li si havia anat alguna vegada a casa seva em va confessar que no, però que "algun dia hi aniré".

Tanmateix, les educadores no deixen mai de banda el seu paper com a *educadores*: exigeixen dels infants l'acompliment de les normes de funcionament del Centre, i fan servir per a això els recursos que normalment utilitza el professorat a les escoles, especialment pel que fa als premis (felicitacions, delegació d'alguna tasca especial com triar els jocs del darrer quart d'hora, etc.) i càstigs (deixar els nens sense jugar al final de la classe, feina addicional afegida, isolar l'infant dels seus companys de taula..., i eventualment l'expulsió de la classe, que en casos extrems es transforma en una expulsió temporal de l'espai de reforç), sense menystenir les exhortacions que recorden el que cal fer a cada moment ("seieu bé, amb el cul a la cadira", "heu de fer cas del que us diuen els voluntaris", "ja sabeu que no podeu sortir de classe sense el permís del voluntari", "si algú us molesta ens ho dieu a nosaltres, no us hi torneu", etc.), les reprovacions i alçades de veu davant comportaments especialment disruptius.

Fins i tot les educadores apel·len obertament a les similituds amb l'escola per tal de legitimar aquestes consignes. Així, en el transcurs de les observacions realitzades, quan entraven momentàniament a les aules durant la classe era freqüent sentir-les dir als alumnes frases similars a aquestes: "Oi que a la vostra escola no us aixequen i correu per tota la classe mentre esteu fent feina? Doncs aquí tampoc!", "A la classe heu de fer el que us diu el professor, doncs aquí el que us diguin els voluntaris", etc.

Per la seva banda, els infants acostumen a mostrar un respecte i una deferència especial cap a les educadores socials malgrat la confiança i la proximitat que en marquen les interaccions quotidianes. Hi ha una raó de fons molt clara en aquesta dinàmica: les educadores mantenen una relació estreta i continuada, una comunicació directa i freqüent, amb les seves famílies, que els hi confien durant aquella estona l'educació dels seus fills i filles, reconeixent-les com a figures d'autoritat. Com elles mateixes han palesat en més d'una ocasió, els nens i nenes saben que si informen els seus pares d'una malifeta determinada o d'un mal comportament al Centre seran represos i/o castigats a casa convenientment...

Tot i aquesta *pàtina* docent, cal insistir en què l'ambient que emmarca les relacions entre infants i adults a l'espai de reforç sovint té molt poc a veure amb el món escolar formal. Aquest fragment enregistrat al diari de camp al final de l'estona d'esbarjo prèvia a una classe, condensa

significativament tota l'atmosfera relacional que diferencia l'espai de reforç escolar del Centre d'Acollida del tipus d'interaccions habituals a les escoles entre docents i alumnat:

*Quan he arribat al Centre, els infants en teoria estaven fent filera per entrar a les aules. Dic en teoria perquè la majoria restaven encara dispersos pel pati, alguns jugant amb els monopatinets. Com en anteriors ocasions, la Mamou ha vingut corrents a saludar-me i se m'ha abraçat a la cintura, tot demanant-me si avui vindria a la seva classe. Altres nans que fins avui no m'havien dit res mai també se m'han acostat (això ha estat per l'efecte de la festa del Carnestoltes). La Salwa de sisè m'ha abraçat i s'ha entestat en voler aixecar-me del terra. M'ha dit (en castellà) que pesava molt poc, i que ella era capaç d'aixecar també del terra a la seva mare, que pesa més que no pas jo. Tenia l'Eva (alumna autòctona derivada per Serveis Socials) al costat i li ha volgut fer una demostració de la seva força : “¡Mira, Eva !, ya verás como la llevo hasta allí”. També ha vingut a saludar-me una noia de l'ESO, l'Aisa, i ens hem donat dos petons a cada galta, com fa amb les seves amigues i amb les educadores sempre que es troben. Per últim se m'han abraçat a les cames les petites de la casa, la Bintou i la Fatou.*

El que més crida l'atenció dels voluntaris acabats d'arribar, a banda del contacte físic que de seguida hi despleguen, com s'ha constatat a la cita anterior, és la insaciable curiositat dels infants per conèixer a fons tots els aspectes de la seva vida privada, i especialment de la seva vida familiar i laboral. Es tracta, en conjunt, d'una aproximació als adults que a l'escola només en ocasions comptades (sortides, colònies) i amb determinats mestres emergeix espontàniament, donada la jerarquia d'autoritat prèviament establerta i legitimada... En canvi, al Centre, l'aproximació física als adults, i preguntes com: “Estàs casada?”, “Amb qui vius?”, “Tens marit?”, “Tens fills?”, “On vius?”, “On treballes?”, “Tens cotxe<sup>128</sup>”, “Em portaràs en el teu cotxe?”, etc., se succeeixen contínuament en el dia a dia del reforç.

Així, els primers intercanvis comunicatius amb els infants s'assemblen força a aquest enregistrat poc temps després de conèixer l'Aisatta, una alumna de Cicle Mitjà de pares gambians, que em va demanar si jo parlava en castellà o en català. En aclarir-li que a casa que a casa parlava castellà, la nena va continuar : “I amb els teus fills ?”. Li vaig contestar que no tenia fills ; “I amb el teu marit ?”, tampoc no tenia marit... “I amb la teva mare ?” Vaig fer un gest negatiu amb el cap, davant el qual la nena va exclamar : “Oooh, no vius amb ningú ?”. Lògicament, donat que a l'entorn de les famílies senegambianes totes les dones de l'edat de la investigadora ja estaven casades i amb criatures, a les nenes del reforç no deixava de sobtar-les i de sembla'ls-hi una anomalia el fet de trobar-se amb una dona de l'edat de les seves mares soltera i sense fills, per això la seva curiositat encara era més gran.

Aquest interès per l'esfera privada dels voluntaris, contrastant-la amb les pròpies vivències familiars, es perllongava més enllà de les parets del Centre. Potser l'exemple més significatiu al respecte és el d'una nena de quatre anys, d'origen gambià, que repetidament, en trobar-se amb la investigadora, li demanava insistentment: “I després on vas, a casa?”, “Vull venir a casa teu”, “Vull anar amb tu”. Igualment, resulten prou il·lustratives aquestes escenes als carrers del barri durant les meves primeres setmanes com a voluntària:

---

<sup>128</sup> Aquest interès pels cotxes dels voluntaris era especialment reiterat en el cas dels nens, més que no pas entre les nenes...

Em vaig trobar pel carrer a la Fàtima (8 anys), l'Aisata (10 anys) i una altra nena del grup de la Fàtima. Em vaig parar amb elles i de seguida van voler saber on anava, i on vivia. I no només això, sinó que en veure que vivia tan a prop, les tres nenes se'm van agafar del braç i em van acompanyar a casa espontàniament. Pel camí vam anar parlant d'Operación Triunfo arran que la Fàtima havia vist la cara de David Bisbal en una revista llençada pel carrer (David Bisbal era el xicot de les tres, la Chenoa els hi queia malament, i la Rosa els resultava molt simpàtica), estona que les nenes no van desaprofitat per fuetejar-me novament amb preguntes personals: amb qui vivia, si estava casada, si tenia fills, si em deixaven viure sola, si anava sola a la feina...

Un altre dia, prop d'un conegut supermercat del barri, em vaig trobar amb la Fatou, que em va aturar i, com les anteriors nenes, em va demanar on anava. Acte seguit, va continuar amb les següents preguntes: "¿Cómo es tu piso? ¿Es grande o pequeño? El mío es mediano, tiene tres habitaciones..." Després d'explicar-li quantes habitacions tenia el meu pis, ens vam acomiadar fins la tarda que ens veuríem al Centre.

Tornant novament als espais del Centre, si més a munt s'ha descrit el tipus de sociabilitat que s'estableix entre els alumnes i les educadores socials, val a dir que les relacions establertes amb els voluntaris i voluntàries a les aules varien substancialment quant al grau d'autoritat reconeguda, tot i que amb fluctuacions segons el sexe, l'edat i el perfil personal del voluntari/a.

Hi ha hagut voluntaris que han estat tan *obeïts* i respectats com les mateixes educadores: m'estic referint per exemple al cas d'un voluntari jove amb una llarga trajectòria de col·laboració al Centre, iniciada arran de realitzar-hi la Prestació Social Substitutòria del Servei Militar, que combinava una actitud juganera amb els infants a les estones d'esbarjo amb una estudiada i temuda severitat a les classes, de manera que els infants treballaven concentrats i en silenci, una anomalia enmig del guirigall generalitzat que caracteritza normalment l'espai del reforç. En aquesta resposta hi influïa, naturalment, el fet que aquest voluntari fos un home.

Tanmateix, mentre les educadores constitueixen una figura d'autoritat estable i no qüestionada (els infants hi creuen i obeeixen les seves consignes quan són a l'aula), les interaccions amb el voluntaris generalment, i exceptuant casos com l'anterior, adquireixen totes les connotacions, per dir-ho en termes de l'antropologia del parentiu clàssica, de la relació *jocosa*, basada en l'afectivitat i la indulgència, enregistrada pels antropòlegs en les relacions avunculars de les societats patrilinials<sup>129</sup>.

Els infants reconeixen perfectament les possibilitats de maniobra que els ofereix un escenari educatiu on els adults en realitat no són mestres "de veritat"; i per altra banda, la inestabilitat de

---

<sup>129</sup> Tipus de relacions entre parents (el fill de la germana, i el germà de la mare) estudiades per Radcliffe-Brown (1924, 1935) a les societats africanes, i per altres antropòlegs del funcionalisme estructural de tradició britànica.

la seva presència en tant voluntaris, la temporalitat de la relació establerta, en molts casos també influeix en aquesta resposta díscola i disruptiva.

En conseqüència, a les aules les normes escolars s'atenuen i esborronen a través d'aquesta relació dels infants amb els voluntaris: de seguida es va constatar com la majoria dels infants del reforç feien de la transgressió a les normes docents el seu esport diari. Intentaven portar els voluntaris al seu terreny -especialment als novicis que encara no estaven familiaritzats amb l'entorn-, tot actuant des d'una posició que posava en dubte la seva autoritat d'adults, el que significava que contínuament infringien les consignes d'hàbits i límits que els voluntaris estan cridats a transmetre.

En aquest context, el rol com a mestra voluntària de la investigadora va esdevenir especialment ardu quan ja des del primer moment es va trobar que els seus alumnes maldaven per imposar la seva voluntat, provaven i forçaven els límits constantment: es negaven sistemàticament a realitzar tasques acadèmiques, seien de gairell amb els peus a les cadires, s'aixecaven i parlaven a crits, entraven i sortien de l'aula sense permís, irrompien a les altres classes amb total impunitat malgrat estar prohibit, incomplien les consignes de funcionament dels càrrecs<sup>130</sup>, etc... Això sense tenir en compte que cada alumne, dels 7 ó 8 que com a màxim acull cada aula, realitza una tasca acadèmica diferent (excepte aquells que van a la mateixa escola i la mateixa classe, i porten els mateixos deures), el que exigeix del voluntari una atenció individualitzada constant...

Un aspecte revelador d'aquesta conducta transgressora emergeix de l'ús indiscriminat que els alumnes fan de la pissarra a l'aula, sense demanar permís als adults: cal recordar que a les escoles la pissarra suposa un espai simbòlic l'accés al qual en horari lectiu acostuma a ser controlat pel professorat i estableix una certa jerarquia entre l'alumnat –entre aquells que surten més sovint i els que no surten mai, entre aquells que saben resoldre els exercicis plantejats i els que no, etc.-. En canvi, en l'espai del reforç els alumnes feien de l'accés indiscriminat a la pissarra un acte de poder i de conquesta sobre l'autoritat dels adults.

Un altre element característic és que, a diferència de l'espai escolar, on l'única iniciativa i plantejament de les activitats acadèmiques correspon legítimament al mestre, a les classes del reforç els alumnes, donat que els voluntaris només tenen un coneixement indirecte i parcial, a través de l'agenda escolar, de les tasques que han de realitzar, gaudeixen d'un cert marge per proposar àdhuc imposar les activitats a treballar.

---

<sup>130</sup> Com a il·lustració, quan la investigadora va començar la seva tasca de voluntària, es va trobar immersa en aquest embolic arran que una de les alumnes es va fer passar per encarregada del material quan realment no ho era: La L (*educadora*) va escriure a una alumna de Cicle Mitjà d'origen senegambià quan la va veure entrar a l'aula amb els carpesans: "I a tu qui t'ha dit que avui ets l'encarregada ? !, és que no saps qui són els encarregats ?". Tots ens vam quedar muts i la nena va fer un posat plorós, a punt de les llàgrimes... Li vaig haver d'explicar a la L que jo no sabia qui eren els encarregats...

Els tira i afluixa amb l'agenda dels alumnes acostumen a ser habituals: sovint asseguren que no l'han portat, i al cap d'una estona la treuen rient, i de vegades són ben selectius amb els deures que estan disposats a fer, triant unes activitats i refusant altres: recordo una ocasió en què una alumna de quart, davant la meua insistència, va treure l'agenda i me la va passar per a què la revisés; vaig veure que pel dia següent havia d'estudiar-se un dictat i fer uns deures de socials... Però ella, sense fer cas de l'agenda, ja tenia obert el llibre de mates...

Els infants demanen i exigeixen activitats i exercicis concrets quan no tenen deures: dictats, operacions matemàtiques (“ponme divisiones por dos cifras”), redaccions, dibuixos... Per exemple, un dels alumnes de Cicle Inicial, d'origen gambià, només volia consultar i realitzar activitats de l'Atlas: el seu interès pels coneixements geogràfics, segurament vinculat a l'experiència migratòria de la seva família, era inversament proporcional a l'atenció posada en la resta de tasques acadèmiques...

I, per altra banda, com s'ha avançat anteriorment, es neguen sistemàticament a acomplir determinades tasques que no els agraden (fer uns exercicis determinats del carpesà, compondre una redacció, etc). Sovint les fluctuacions entre el que es vol i el que no es vol fer resulten completament capricioses i desconcertants pels adults. La negociació i els pols de poder entre nens i voluntaris se succeeixen de manera continuada i esgotadora en aquest sentit... Amb freqüència es registren situacions com aquesta:

La Mariama (*origen gambià, segon*) em va assegurar que no tenia deures i llavors vaig treure el carpesà per buscar quina fitxa del dossier li corresponia realitzar. Tan bon punt em va veure amb el carpesà a les mans va anunciar taxativament: “No, yo no pienso hacer ninguna ficha, ya hice una ayer”, i davant el meu gest de disgust va concedir en fer un dictat. Quan ja estava preparant el dictat, llavors va saltar: “No quiero hacer el dictado, tengo que hacer un dibujo de los animales para la profe de inglés”. Em vaig quedar dubtant, no sabia si era veritat el que em deia o m'estava prenent el pèl...

En definitiva, l'esforç dels adults per què s'acompleixin les normes de funcionament del Centre contrasta amb la realitat d'unes interaccions que sempre s'acaben esmunyint de la *cotilla* normativa trasplantada directament del model escolar, perquè els infants, adolescents i famílies viuen el centre com un espai de relació apropiat i fet seu simbòlicament.

En aquest sentit, es van poder constatar en molts nens i nenes canvis realment significatius de conducta quan deixaven l'entorn escolar i entraven a les classes del Centre d'Acollida: la majoria dels infants que es mostraven a l'escola tímids, introvertits i poc comunicatius, al reforç en canvi evidenciaven una conducta expansiva i freqüentment disruptiva. En el cas del CEIP Icària, un dels dos únics alumnes (germans) que hi assistien al reforç, el Moussami (Cicle Inicial), n'és un exemple significatiu: mentre a l'aula ordinària, com ja s'ha exposat

anteriorment (capítol d'Experiències), es comportava de manera tímida, reservada i obedient, les seves interaccions a l'espai del reforç contrastaven de manera conclouent:

Per exemple, durant una de les primeres classes en què el vaig tenir com a alumne, el Moussami es va mostrar especialment esverat i no va deixar d'aixecar-se de la cadira per fer sorollets com si toqués el tambor, amb els recipients dels colors i dels llapissos. En renyar-lo, es va posar a cantar en el seu idioma matern i el vaig haver d'avisar que aquell no era el moment de cantar, que s'esperés a acabar els deures. Llavors la Mamou va saltar tota ofesa en la seva defensa advertint-me que el Moussami no estava cantant, que estava recitant una oració en àrab. El desconcert i el temor que m'estiguessin prenent el pèl em va deixar bloquejada.

Curiosament, per contra, el seu germà Fili, que a l'escola presentava un perfil completament disruptiu, de desvinculació als aprenentatges i a l'entorn, a l'espai del Centre de vegades responia amb una serena aquiescència a les consignes de les educadores, que posaven una especial cura en compensar les reprimendes per les seves entremaliadures i sortides de to amb una atenció afectiva personalitzada. Així, en una ocasió en què el Fili estava castigat sol a un costat de l'aula per molestar i pegar els companys, va entrar l'educadora que l'havia castigat i va seure al seu costat per conversar amb ell; de seguida el Fili es va esplaiar explicant un accident de camió que havia deixat sense llum algun dels blocs del barri... Tothom escoltava atentament i el noi es va sentir reconfortat i esperonat a seguir parlant (cal recordar que el Fili tenia problemes de logopèdia i li costava molt expressar-se coherentment). Després del seu relat èpic, l'educadora el va acaronar i li va fer un efusiu petó, tot instant-lo a què continués treballant.

Les experiències d'aprenentatge i les dinàmiques d'interacció dels infants al Centre, a banda d'aquests elements de transgressió de l'autoritat adulta docent, són moldejades per un segon component característic clau: la cooperació i el foment de la sociabilitat entre els infants de diferents edats, i entre els infants i els adolescents / joves.

Un primer indicador ben objectiu se situa en una vessant del funcionament del reforç no abordada explícitament fins ara: el nivell preescolar. Aquest espai per a infants de 3 a 5 anys, anomenat Peques, corre exclusivament a càrrec dels alumnes de Cicle Mitjà i Superior, que per parelles cada dia hi desenvolupen el rol de voluntaris –més aviat “voluntàries”, ja que els nois no acostumen a implicar-s'hi per les connotacions feminitzades que se solen atribuir al rol de mestre-, i han de preparar les activitats docents i els materials, amb el suport de les educadores. La majoria d'aquestes noies que fan de voluntàries hi tenen a l'aula dels Peques algun germà o familiar, per la qual cosa també desenvolupen una faceta de cura que suposa una extensió del paper d'ajuda en la cria dels germans petits que la família assigna a les nenes a les seves llars.

En segon lloc, la mateixa dinàmica de la tasca acadèmica del reforç, consistent bàsicament en la realització dels deures escolars, ja afavoreix per si sola el treball cooperatiu a les aules: els alumnes més avançats sovint ajuden espontàniament els companys amb més dificultats i aquells a qui els hi costa més; les mateixes educadores i els voluntaris fomenten aital pràctica. És clar que la cooperació efectiva depèn fortament de les xarxes d'amistats i lideratge desplegadas a les aules: per exemple, la dinàmica cooperativa s'ha observat repetidament entre les nenes d'origen senegambià de diferents edats, moltes d'elles vinculades per llaços de parentiu i/o comunitaris entre famílies del mateix nucli poblacional al país de procedència, i no tant entre els nois d'origen marroquí, amb unes actituds més individualistes enfocades des de la competència pel lideratge grupal...

En tercer lloc, a les estones d'esbarjo s'incentiven les activitats que relacionen i fan interaccionar a través del joc els infants de diferents edats, dinàmica afavorida pel relatiu baix nombre d'alumnes que aplega el Centre. Els adolescents i joves disposen d'un espai propi de formació, però sovint coincideixen amb els petits al reduït pati dels locals, ja que gaudeixen de les instal·lacions com a lloc de trobada lúdica –en alguna ocasió, mentre els nens fan classe, se'ls hi ha permès escoltar música a les aules annexes, sempre que aquesta no sobrepassi un determinat volum-. En aquestes trobades amb els petits, els joves adquireixen responsabilitats en l'atenció als infants (per exemple, ajudar a muntar la porteria per jugar a bàsquet al pati, o mediar en les baralles entre els infants, etc.) que els fan partícips actius del funcionament del Centre i afavoreixen la seva integració a l'entorn.

De vegades les estones de joc lliure al final de la jornada de treball escolar es converteixen, especialment pels alumnes de més edat, en un espai on es creen grans complicitats amb els adults voluntaris a través de les converses i els intercanvis informals. Com a mostra exemplificadora, en el transcurs d'una d'aquestes estones lúdiques les alumnes d'origen senegambià de cinquè i sisè van fer partícip la investigadora en la redacció d'una carta de declaració amorosa que volien enviar a un company d'escola molt popular. El seguiment d'aquest ritual sentimental d'entrega de la carta i reacció per part del receptor va contribuir decisivament a apuntalar un clima d'afecte i complicitat amb aquestes nenes que va implicar conseqüències molt positives en l'àmbit del seu comportament a l'aula.

Altres iniciatives lúdiques grupals acostumen a vincular-se a l'escenificació de programes televisius de moda, per les quals les educadores en faciliten el material necessari que els hi demanen els alumnes: aquesta resposta generalment receptiva a les idees i suggeriments dels infants afavoreix la participació de tots els infants ja des del disseny i proposta. Com a mostra, al final d'una classe, les nenes de quart van voler fer-se un micròfon per escenificar el programa de TV Operación Triunfo, i van anar a buscar les educadores per demanar-les permís i aconseguir els materials. Van obtenir el vist-i-plau, i la Hadja (de sisè) les va ajudar a fabricar



els improvisats micros: els van confeccionat amb cartolina enrotllada i una bola de diari enganxada i folrada de paper de plata. A continuació es va preparar un petit escenari movent de lloc les taules i la gala va començar, tenint com a públic a la soferta voluntària i, intermitentment, a les pròpies educadores...

Val a dir que en aquells moments totes les aules estaven decorades amb algun pòster dels cantants d'OT, a part d'altres ídols adolescents com Britney Spears o Cristina Aguilera... Aquesta decoració *teenager* s'estén a la pròpia sala de les educadores, compartida amb els típics pòsters d'Intermón, a l'estil Benetton, mapes i fotografies d'Àfrica, etc. Realment la decoració transmet un efecte de mestissatge i eclecticisme, barrejant les iniciatives dels propis infants amb les dels adults.

Les excursions també apleguen els alumnes de totes les edats, incloent les famílies dels infants, i els joves no acompanyats que hi troben atenció i suport. De manera similar a la consignada anteriorment, aquesta confluència a les sortides afavoreix l'intercanvi i les bones relacions entre les famílies d'origen subsaharià i d'origen marroquí, i entre els membres de diferents generacions, tot contribuint a construir comunitat.

Els aniversaris són compartits i festejats amb tots els nens i nenes del Centre de diferents edats, incloent els de les educadores i els dels voluntaris que col·laboren al reforç. Aquestes celebracions són preparades amb cura i a través de la participació dels alumnes, que lideren les iniciatives, les quals habitualment consisteixen en l'elaboració d'uns dibuixos dedicats que es guarden com a sorpresa i s'entreguen el dia assenyalat. Tots els infants acostumen a respondre molt positivament, com es va enregistrar en una ocasió amb motiu de l'aniversari d'una educadora i un voluntari: a meitat d'una de les sessions, van entrar dues noies de sisè per explicar-nos que aquell cap de setmana eren els aniversaris de la L i del F, i que se'ls hi volia preparar una sorpresa per celebrar-ho: es tractava de fer dos dibuixos com a regal. Tots els nens es van mostrar molt excitats, i ràpidament van posar-s'hi: la Kady volia dibuixar una rosa per cadascun; el Moussa va copiar la Kady fent una rosa per la L, però al F li va dibuixar una cabra gegant (?). Per la seva banda, l'Aisatta els va fer un retrat, amb tots els detalls de la roba. Treballaven molt nerviosos i excitats per si els homenatjats entraven: la Siya s'aixecava cada dos per tres de la cadira per obrir la porta i treure el cap. Finalment la L va entrar, i els nanos van dissimular exageradament, amagant ràpidament els dibuixos de manera ostensiva, amb el resultat que l'educadora de seguida es va adonar que en duïen alguna de preparada i va sortir de l'aula tot mostrant una expressió d'estranyesa divertida.

La participació dels infants i adolescents engloba, més enllà dels aniversaris, el conjunt de celebracions i festes que marquen el calendari escolar i de les quals el centre en fa una versió pròpia: Castanyada, Carnestoltes, Nadal, Fi de Curs...

Sovint les iniciatives dels infants canalitzades per les educadores acostumen a vincular-se a les seves experiències a l'àmbit escolar, com per exemple la demanda verbalitzada pel Fili d'incorporar al Centre una Vella Xaruga després del Carnestoltes... Altres propostes endegades pels infants han estat l'elaboració de cartells anunciant les diferents festes escolars mencionades anteriorment, i especialment la de Sant Jordi, amb roses i dracs com a protagonistes...

En aquest sentit, val a dir que a l'espai del reforç del Centre, de la mateixa manera que als cursos per adults, hi conviuen de manera harmònica les tradicions culturals pròpies de la societat d'acollida vehiculades per l'escola, i aquelles pròpies dels països d'origen dels alumnes transmeses per l'entorn familiar i sovint vinculades a la pràctica de la religió musulmana, el que suposa un tercer element clau moldejador de les experiències d'aprenentatge i dinàmiques de relació dels infants al Centre. És a dir, s'atorga visibilitat i reconeixement de manera natural a les celebracions i costums culturals propis dels països i ètnies d'origen, de manera que, per exemple, quan se celebren les festes del final del Ramadam o del Xai, els infants estan eximits d'assistir a classe de la mateixa manera que succeeix quan s'esdevenen els dies no lectius institucionalitzats al calendari oficial: es tracta de quelcom acceptat i assumit amb tota naturalitat.

Aquesta pràctica es fa extensiva a l'ús de les llengües familiars per part dels alumnes, que malgrat s'expressin en castellà (i en menor mesura, en català) la majoria de les vegades<sup>131</sup>, de tant en tant fan servir estratègicament la llengua dels seus pares per refermar la xarxa d'amistat o la complicitat amb altres infants del mateix origen, o com a eina de *resistència* contra les consignes dels adults. En qualsevol cas, a les aules els infants parlen les llengües maternes amb tota llibertat, excepte quan s'utilitzen per fer comentaris ofensius sobre algun company davant les educadores o els voluntaris: i és que de vegades la llengua materna –el dialecte marroquí, o les diferents llengües emprades per les ètnies mandinga i sarahole- s'utilitza com a arma en les disputes entre alumnes d'origen marroquí i alumnes d'origen senegambià, o entre alumnes d'origen gambià amb diferents dialectes. Així, en el transcurs d'una d'aquestes baralles, un parell de nens d'origen gambià mandinga va venir a queixar-se que un company d'origen sarahole les estava insultant “en el seu idioma”.

Una part important dels alumnes del Centre, tant d'origen marroquí, com senegambià, compaginen la seva assistència a l'espai de reforç del Centre d'Acollida amb les classes d'àrab també en horari extraescolar, normalment impartides per algun dels imams de cadascuna de les comunitats. Freqüentment els alumnes aboquen els coneixements d'aquestes classes a les aules del reforç, per exemple recitant l'alfabet àrab o escrivint frases als quaderns. De vegades l'assistència a les classes d'àrab esdevé un marcador que estreta o afebleix els vincles entre els

---

<sup>131</sup> Excepte en els casos d'infants nouvinguts que encara no han adquirit prou competència en castellà i/o català.

infants: així, un grup de tres amigues d'origen gambià es va començar a separar quan dues d'elles van començar les classes i l'altra no s'hi va apuntar : quan deien “L'Aisatta no hi va”, ho feien amb to de reprovació, com si la seva família hagués incomplert alguna norma no escrita però ben reconeguda...

Igualment, formen part de les converses quotidianes els vincles mantinguts amb el país d'origen, tot i que no amb la mateixa intensitat per part dels infants d'origen marroquí que en el cas dels infants d'origen senegambià. Pel que fa als alumnes marroquins, sovint les famílies –els membres més propers de les quals ja resideixen en destí i han començat a deixar de banda el *mite del retorn* en els seus projectes,- han perdut parcialment el contacte amb els parents de la família extensa en origen, i els vincles mantinguts, per tant, han minvat i s'han diluït. Així doncs, les vivències d'una bona part d'aquests infants es mantenen relativament allunyades d'aquests referents d'origen, si bé molts nens i nenes esperen amb il·lusió les properes vacances al Marroc. Cal tenir en compte novament que en cas del col·lectiu marroquí els seus reagrupaments familiars han estat més antics en el temps, i que l'enviament de remeses a la família extensa és minoritària, en comparació amb la població d'origen subsaharià, factor que contribueix a debilitar els vincles amb la comunitat d'origen.

En canvi, els nens d'origen senegambià parlen constantment dels “viatges a Àfrica” dels seus parents i coneguts (“mi tío ha venido de África el martes y haremos una fiesta”), i esperen amb alegria, o resignació, segons els casos, el viatge de la pròpia família aprofitant les vacances del pare... Significativament, com s'ha consignat, els nens i nenes d'origen subsaharià, quan es refereixen al lloc d'origen dels seus pares sempre parlen d' “Àfrica”: si no se'ls hi demana que especifiquin, mai diuen “Se ha ido a Gambia, ha venido de Senegal, etc.”, sinó que ho expressen dient: “Ha venido mi tío de África”, “La Ame se va de vacaciones a África”. Aquesta generalització per una banda expressa una idea de manca d'identificació nacional comuna a les famílies d'origen senegambià –la concepció d'Estat modern no ha apamat la consciència col·lectiva d'aquest grup, la seva manera d'entendre la comunitat està per sobre de fronteres governamentals-, i per l'altra la llunyania i la vaguetat que envolten els referents identitaris familiars d'origen en les vivències quotidianes dels infants nascuts en destí.

Aquestes vivències que uneixen els diferents infants a través d'uns referents recreats similars (Àfrica i els parents de la família extensa) enforteixen els seus vincles, i atorguen en el marc del Centre d'Acollida una credencial de normalitat a unes experiències familiars que de vegades aquests nens i nenes no exterioritzen obertament a d'altres entorns com l'escolar, on la seva condició de minoria les tenyeix encara d'un cert caràcter exòtic, tot relegant-les a una certa clandestinitat, especialment quan el procés migratori implica reconstitucions familiars traumàtiques, com la que es va poder interpretar a través d'aquesta escena a l'aula:

Enmig d'una conversa sobre assumptes familiars, una de les nenes d'origen gambià li va deixar anar a la companya del costat: “la Y no es tu madre, ¿verdad?”. La nena increpada es va posar a plorar desconsoladament acusant la companya de mentidera. Vaig intuir que potser a la llar familiar vivia més d'una dona, una de les quals no era la mare de la nena : potser era la segona dona del pare ?. Se la veia molt neguitosa i me la vaig emportar fora per esbrinar què li passava, però només em va aclarir que estava enfada perquè les altres dues “me dicen cosas”.

A les aules del reforç les xarxes d'amistat entre els alumnes vénen força delimitades per l'origen ètnic-cultural i per la variable gènere, però sobre tot en funció del CEIP d'escolarització, de manera que la intensitat de la relació varia segons si els infants comparteixen l'assistència a la mateixa escola i/o a la mateixa classe. Cal anar, doncs, amb prudència quan es detecta una aparent segregació d'ordre ètnic a les aules del reforç, perquè de vegades aquesta separació ve marcada per l'adscripció a diferents centres escolars.

Igualment, tenen un pes fonamental els vincles de parentiu que uneixen determinats alumnes fora de l'escola i del Centre, per bé que en el cas del col·lectiu senegambià aquests vincles suposadament familiars esdevenen amb freqüència ficticis: alguns nens i nenes es consideren cosins simplement perquè les famílies provenen del mateix poble a Gàmbia i els llaços comunitaris que mantenen en destí es confonen i es difuminen amb els familiars.

La disposició triada pels infants a les aules sempre segueix la línia del gènere: els nens seuen espontàniament a una banda, i les nenes a una altra. Les educadores només modifiquen la disposició espontània dels alumnes a l'espai en el cas que algun alumne es comporti de manera excessivament disruptiva... Tanmateix, en ocasions especials, com les sortides, aquestes separacions són atenuades pels jocs i activitats col·lectives en les quals participen tots els nens i nenes.

Tot i així, en general costa més integrar les nenes d'origen marroquí en les dinàmiques relacionals dels jocs organitzats que no pas les nenes d'origen gambià: en moltes ocasions s'ha observat com la separació entre nens i nenes és molt marcada en el cas de les nenes marroquines, mentre que les nenes d'origen gambià sovint juguen tranquil·lament amb els nens de la seva mateixa edat. Aquesta separació es generalitza per totes, però, amb el pas dels anys i en les edats adolescents, fins el punt que algunes noies, independentment de l'origen, es neguen a venir a les excursions si també hi assisteixen els nois adolescents i joves marroquins que tenen el seu propi espai de formació al Centre. Dues noies de 12 anys d'origen gambià ho expressaren en aquests termes: “no queremos ir con esos (*marroquins adolescents i joves*) porque molestan, todo el rato están fumando y huelen mal”. En altres casos l'absència no era espontània sinó induïda o imposada per la família, en desacord amb la barreja de sexes.

La separació espacial i social segons l'origen ètnic-cultural es fa especialment evident en els grups de Cicle Mitjà i Cicle Superior, on les colles de nenes de famílies gambianes i de famílies marroquines només es confonen puntualment en alguns jocs a l'hora de l'esbarjo, com el salt de corda, o els jocs de moviment. En el cas dels nens, aquesta segregació desapareix fins a cert punt a les estones de joc, de manera similar a la tendència observada en els patis escolars. Però a les aules sovint aquestes relacions esdevenen més distants, sobre tot si els nens van a escoles i cursos diferents.

Pel que fa novament als grups de nenes, una característica que va sobtar des del primer moment la investigadora com a marcadora d'una extraordinària disparitat entre les alumnes d'origen senegambià i les alumnes d'origen marroquí, fou el caràcter especialment obert i extravertit, sorollós i escandalós, de les primeres, en contrast amb la discreció i les interaccions relativament més parsimonioses i contenides de les segones, amb una presència força menor al Centre, condició de minoria que potser influïa d'alguna manera en aquestes conductes... Per exemple, amb motiu de la sortida de final de curs, l'única nena d'origen marroquí que va venir al parc lúdic va ser la Safiya, i perquè venia el seu germà també. A diferència de les nenes d'origen gambià, que contínuament es feien notar col·lectivament i individualment, la Safiya romaní totalment invisible. No buscava la seva companyia ni tampoc la nostra (educadores i voluntaris). Semblava divertir-se molt pel seu compte, i només es relacionava amb les altres nenes quan elles la venien a buscar. El seu germà només es relacionava amb el Zaca (també d'origen marroquí).

En ocasions la convivència entre els infants de diferents orígens no resulta especialment idíl·lica. Els esclats de discussions verbals i eventuais baralles entre nens i nenes, o entre infants d'origen marroquí i d'origen senegambià, emergeixen a les aules com un signe de delimitació de les xarxes d'amistats i de lideratge establertes dins i fora del Centre. En contrast amb les aules de l'escola observada, on aquests conflictes acostumaven a circumscriure's a l'àmbit del pati, l'explicitació i utilització a les aules del reforç dels marcadors ètnics com a arma de batalla en les picabaralles suposen pels voluntaris un cúmul de dificultats a l'hora de mediar en un sentit o un altre sense que ningú se senti discriminat per raó del seu origen ètnic-cultural:

Efectivament, per exemple, recordo una ocasió en què un parell de nenes de quart de pares gambians es burlaven d'un company del mateix curs d'origen marroquí tot mortificant-lo amb l'apel·latiu "conejo" perquè li sobresortien les dents del davant. El nen, fart ja d'aquestes burles, al final va saltar escridassant-les: "¡Y vosotras qué, sois feas, negras!". La voluntària va reprendre severament uns i altres, però acte seguit va ser acusada per les nenes de racista perquè "sólo nos riñes a nosotras, y él nos insulta todo el rato, nos ha dicho negras".

Ara bé, un dels episodis més rellevants de l'ús que fan els infants dels marcadors ètnics fenotípics va tenir lloc amb l'arribada a l'espai de reforç del Centre d'un alumne gambià nouvingut de 9 anys que encara tenia moltes dificultats de comprensió i expressió en les llengües autòctones. En Moussa s'havia instal·lat al barri amb la mare i un tiet, mentre el pare treballava a Girona i només podia veure la seva família els diumenges. Es tractava d'un infant que realment vivia una situació de trasplantament difícil i gens facilitada pels companys del reforç del Centre, que el marginaven i l'aïllaven obertament. La seva reacció davant aquest menyspreu era de desesperada violència. Al seu grup el Moussa era objecte de burles i riures per part dels altres quatre alumnes, especialment dues nenes de les quals el Moussa tota l'estona n'estava pendent, aixecant-se contínuament per pegar-les o dóna'ls-hi patades. La situació era totalment desbordant, el Moussa no aconseguia fer-se entendre ni apreciar pels companys, que tampoc no semblaven disposats a cap gest d'acollida.

Aquest aïllament i posició marginal a què era relegat en Moussa dins el grup va ser expressat per una de les nenes d'origen gambià al·ludint al color de la seva pell com a marcador jeràrquic: en Moussa era "més" negre que la resta de la colla, és a dir, que un "nosaltres" relatiu als infants de famílies senegambianes ja nascuts en destí:

De tornada del parc lúdic citat anteriorment, la Mariam em va dir que hagués estat millor que el Moussa no hagués vingut perquè "es tonto y no se entera de nada". L'anomenava "Oliva negra", com altres companys del reforç. Quan li vaig demanar per què li havien adjudicat aquest malnom, la seva resposta fou tota una revelació: "porque es muy negro, tiene la cara muy negra". Li vaig fer veure que ella també era totalment negra (tot i que certament amb un to de pell més clar que el Moussa), però ella continuà, ofesa:

*"No, yo soy más blanca, no soy igual que él. Nosotros (els infants que ja han nascut aquí, a diferència del Moussa) somos más blancos"*.

Sovint les classes de reforç es converteixen en un espai on els infants plantegen obertament qüestions directament relacionades amb la pertinença ètnico-cultural que en l'àmbit escolar no es visibilitzen: s'hi manifesten amb tota intensitat les vivències a l'entorn dels prejudicis de la societat majoritària, i dels propis prejudicis cap als altres.

En aquest sentit, curiosament (o no), alguns dels infants del reforç evidencien les mateixes imatges negatives sobre la població d'ètnia gitana que es comparteixen a la societat majoritària, com es va poder comprovar durant una sortida en què la comitiva es va creuar amb una jove mare gitana que compartia part del nostre camí amb una criatura agafada a la falda i acompanyada de dos nanos més, que de seguida es van acostar als nens del reforç i els van demanar: "¿Dónde váis?". Els dos nens van contestar mirant els dos gitanets amb recel i desconfiança, i un alumne marroquí, davant seu, va explicar un parell d'acudits ofensius sobre

gitanos. Per altra banda, en una de les poques ocasions en què les dues alumnes esporàdiques d'ètnia gitana van ser presents al reforç, hi va haver una picabaralla en què dues nenes d'origen gambià es van queixar que les nenes gitanes els estaven "robant" els llapis. Aquest verb normalment no el feien servir a la classe, i per tant denotava un arrelament en aquests infants dels estereotips estigmatitzants associats als gitanos.

Les variacions en el grau d'exteriorització de les vivències identitàries d'origen ètnic-cultural depenen lògicament del caràcter i la personalitat de cada infant, es difícil construir-ne generalitzacions, si bé es va observar una certa tendència a parlar-ne del tema més obertament entre els infants de famílies senegambianes que no pas entre els d'origen marroquí, que es mostraven generalment més reservats i hermètics davant el tema identitàri...

En efecte, alguns alumnes d'origen gambià verbalitzaven amb naturalitat i despreocupació les vivències d'una identitat polièdrica, a jutjar pel recull de les següents converses amb un adolescent del Cicle Superior:

*Tinc un lapsus, i li demano al M (origen gambià): "Aniràs al teu país de vacances?". Després rectifico: "Bueno, al país dels teus pares". El Mameri salta: "No, si es igual, yo soy africano". I li contesto, "Bueno, però també et sents d'aquí, no?", "Sí, bueno, también soy de aquí".*

*Li pregunto a l'H (nova voluntària nouvinguda a la ciutat) que li sembla Mataró, i el Mameri salta de manera inesperada: "Que hay muchos negros!". Ric per la sortida, i el Mameri segueix "Sí, ¿qué pasa?, es verdad". Després m'explica que el seu pare "fue uno de los primeros negros que vino a vivir aquí a Mataró, vino hace 20 años". L'H li demana si va venir a viure juntament amb la seva dona: "No, mi madre vino más tarde, hace 14 años que está aquí".*

Tant el M com la seva germana B van néixer aquí, a Mataró.

D'altres alumnes del mateix origen evidenciaven vivències identitàries més angoixants i penoses, fins al punt extrem, en algun cas, d'assegurar que patien discriminació per ser negres, com una nena de cinquè que explicava que no li havien concedit el *carnet de ciclista*<sup>132</sup> que justament brandia com a trofeu la seva companya de taula, també d'origen gambià, "porque soy negra. Sólo se lo dan a los blancos...".

Especialment eloqüents em van semblar els neguits d'algunes nenes de Cicle Superior que comentaven que no s'atrevien a anar soles al Centre Comercial Mataró Parc, o a d'altres llocs fora del barri perquè tothom les mirava de dalt a baix<sup>133</sup>. Amb el temps he anat comprovant que la majoria de vegades que les alumnes d'origen senegambià del Centre es fan visibles sense les seves famílies en indrets apropiats simbòlicament per la població majoritària (centre de Mataró, Parc Municipal, Fires, etc.), ho fan en gran i aclaparadora comitiva intergeneracional.

---

<sup>132</sup> Carnet concedit als escolars de Mataró després d'unes proves de ciclisme patrocinades per una coneguda cadena de comerç esportiva.

<sup>133</sup> Igualment, al mateix Centre Comercial, i en ocasió d'una anada al cinema organitzada pel Centre, una de les nenes d'origen senegambià se'm va agafar fort del braç i em va confessar que li feia vergonya que tothom la mirés...

En canvi, aquesta mena d'exterioritzacions semblaven absents en la majoria d'alumnes d'origen marroquí, àdhuc quan explicaven experiències vinculables a factors d'exclusió per motius d'origen cultural. Serveix d'exemple el cas d'un infant de quart que volia convidar els companys de classe de l'escola a la seva festa d'aniversari i es va trobar amb una resposta decepcionant: li vaig preguntar com havia anat la festa d'aniversari que m'havia anunciat tot excitat que celebraria a casa seva, i em va respondre sense entusiasme que només havien vingut dos companys. A la resta les mares no els hi havien deixat anar. "Per què?". Ell va contestar, esquivament: "Es que antes sus padres querían hablar con mi madre y mi madre no tenía tiempo". Es notava que el nen no volia continuar parlant del tema. De seguida em vaig interrogar si aquest requisit de parlar amb la mare prèviament tenia a veure amb què es tractava d'una família marroquina...

Per últim, val a dir que les interpretacions a nivell identitari que es desprenen d'algunes activitats realitzades a l'aula resulten ben suggestives, especialment quan es tracta de la representació d'un mateix mitjançant el dibuix: per sorpresa de la investigadora, sempre que se'ls hi ha demanat un perfil de si mateixos tots els alumnes de famílies senegambianes han colorejat els seus propis contorns del mateix to ataronjat que la resta de companys *blancs*. Les redaccions també han proporcionat un material idoni per a la reflexió en aquest sentit: potser com a reproducció de la cultura docent transmesa, molts dels alumnes, a l'hora de construir frases inventades, o d'assignar els noms dels protagonistes d'un text que han de redactar per l'escola, acostumen a triar patronímics propis de la societat majoritària, tot deixant de banda els seus propis i bells noms: Fatou, Mariama, Aisa, Siya, Yogu, Bintou, Salah, Moussa, Abdelamin, Mahir...

### **7.3 Elements de contrast: convergències i divergències amb l'entorn escolar formal**

La voluntat d'inclusió d'aquest capítol, com s'anunciava a l'inici, ha estat la introducció d'un escenari escolar extern al sistema educatiu formal obligatori que introdueixi elements de contrast i de comparació amb els escenaris escolars pel que fa a les experiències d'aprenentatge i dinàmiques relacionals infantils.

El Centre d'Acollida, com a entorn formatiu, comparteix indubtablement característiques de les normatives i maneres de fer pròpies de les escoles. Tot recuperant el contingut de les pàgines anteriors, els elements de convergència es resumeixen en els següents ítems, relatius als estils d'ensenyament i aprenentatge, i a les dinàmiques relacionals:

-Estils d'ensenyament / aprenentatge:



- Els grups/classe es munten i distribueixen els infants seguint els cursos acadèmics escolars en la mesura del possible, i afegint criteris de nivell acadèmic, el que implica una certa introducció del *tracking* (cal recordar que el nivell I, per exemple, aplegava els infants de primer de Primària i aquells de Segon amb més dificultats).
- Estructura de temps i espais mimètica respecte l'entorn escolar: classes segregades, pati, esbarjo, estona de joc al final de la classe, etc.
- Importància formal atorgada als aprenentatges de continguts acadèmics: lectura, escriptura, operacions matemàtiques, coneixement del medi... Prioritat dels deures i de la realització de fitxes en la jornada de reforç.
- Material escolar (en aquest cas obsolet, per això aquest ítem no constituiria del tot un element comparatiu...) poc sensible a les realitats dels infants d'origen immigrant des d'una orientació intercultural i no sexista/classista.
- Èmfasi (formal) en la inculcació d'*hàbits, límits, i normes de comportament amb els altres* idèntics als transmesos i legitimats per les escoles, i especialment pels Centres Oberts, des d'una perspectiva de dèficit i deprivació (perspectiva implícita que equipara els infants d'origen immigrant amb els infants d'entorns socials desfavorits).
- Sintonia (formal) amb els valors de l'escola: autonomia, responsabilitats individuals i col·lectives –a través, per exemple, de la reproducció dels *càrrecs* escolars-, creativitat i esforç personal, respecte a les normes de convivència, etc.
- Reproducció per part dels infants de la cultura docent majoritària, per exemple a l'hora de representar-se ells mateixos (els infants d'origen gambià es pinten de color taronja), o d'assignar els noms dels protagonistes d'un text que han de redactar per l'escola (acostumen a triar patronímics de la societat majoritària).

-Dinàmiques relacionals:

- Les educadores exigeixen dels infants l'acompliment de les normes de funcionament del Centre, i fan servir per a aital fi els recursos que normalment utilitza el professorat a les escoles: premis i càstigs, exhortacions de recordatori, reprovacions i alçades de veu davant comportaments especialment disruptius...
- Els alumnes reconeixen les educadores, malgrat les relacions de confiança establertes, com a figures estables i no qüestionades de l'*autoritat adulta* (aspecte en el qual influeix, però, l'estreta relació mantinguda per les educadores amb les famílies, que fan témer els infants que els pares s'assabentin de les seves malifetes i siguin castigats).

- Els infants reproduïxen dinàmiques de segregació espontània (per sexes, per orígens, etc., segons el context) similars a les observades a l'entorn escolar. Els motius de conflicte també són afins: els esclats de discussions verbals i eventuais baralles entre nens i nenes, o entre infants d'origen marroquí i d'origen senegambià, emergeixen a les aules com un signe de delimitació de les xarxes d'amistats i de lideratge establertes dins i fora de l'entorn escolar.

En contrast, allò que fa diferent al Centre d'Acollida, a banda de la seva externalitat al sistema educatiu formal, és el seu tarannà àmpliament participatiu, de comunicació *amb* les famílies i constructor de comunitat, que s'estén igualment a les classes del reforç infantil. Com s'ha posat de relleu, les pràctiques quotidianes i les dinàmiques de sociabilitat efectivament desplegades, per la seva proximitat i grau d'afectivitat, configuren una realitat dialèctica, uns escenaris vivaços que contrasten vivament amb les dinàmiques de relació observades a l'escola objecte d'estudi.

Un escenari, doncs, idoni per extraure'n extrapolacions vinculades a l'etnografia escolar que ha constituït el gruix d'aquest treball, extrapolacions que es poden fonamentar a partir dels elements que segueixen, desgranats en forma de punts, i també diferenciats segons si corresponen a estils d'ensenyament i aprenentatge, o fan referència a les dinàmiques relacionals:

-Estils d'ensenyament / aprenentatge:

- Importància essencial de la dimensió lúdica, intercalada amb més intensitat i freqüència que als espais escolars.
- Èmfasi en els aspectes de sociabilitat i de relació afectiva dels monitors voluntaris amb els infants com a estímul pels aprenentatges. Tal i com es recollia al document-guia del reforç (prestat del model de Centre Obert): *Per tal que el nen pugui fer canvis, ha de sentir que és ben acollit i per això s'ha d'establir un vincle nen-monitor.*
- Transgressió sistemàtica de les normes docents per part dels infants, que contínuament infringeixen les consignes d'hàbits, límits i normes de comportament que els voluntaris estan cridats a transmetre.
- Els alumnes, donat que els voluntaris només tenen un coneixement indirecte i parcial, a través de l'agenda escolar, de les tasques que han de realitzar, gaudeixen d'un cert marge per proposar àdhuc imposar les activitats a treballar. La negociació i els pols de poder entre nens i voluntaris se succeeixen de manera continuada i esgotadora.
- Foment del treball cooperatiu entre els infants de diferents edats, i entre els infants i els adolescents / joves. Per ex., l'espai de Peques (Parvulari) funciona sota la responsabilitat de les alumnes de cicle mitjà i superior, que se n'ocupen com a *voluntàries*. Normalment, els

alumnes més grans ajuden els més petits, i els més avançats els que tenen més dificultats amb els deures.

- Atenció i reconeixement de les iniciatives lúdiques plantejades i dissenyades pels propis infants (balls, escenificacions de programes televisius de moda, reproducció de festes del calendari escolar, etc.). Decoració dels espais parcialment a càrrec dels mateixos infants i adolescents, amb pòsters que difícilment s'acceptarien a l'entorn escolar (cultura *teenager* de consum).
- Convivència harmònica de les tradicions culturals pròpies de la societat d'acollida vehiculades per l'escola, i aquelles pròpies dels països d'origen dels alumnes transmeses per l'entorn familiar i sovint vinculades a la pràctica de la religió musulmana.
- Convivència extensiva a l'ús de les llengües familiars per part dels alumnes dins les aules.

-Dinàmiques relacionals:

- El Centre d'Acollida constitueix un entorn de relació propi i privilegiat per les famílies d'origen marroquí i senegambià que facilita la construcció i el manteniment d'una xarxa comunitària i d'ajuda mútua, la qual cosa influeix de manera indubtable sobre les experiències dels infants en termes de cohesió i integració.
- Coincidència constant als mateixos espais dels infants i els membres adults de les seves famílies, que s'hi mouen amb confiança i relativa autonomia, tot denotant una apropiació simbòlica d'aquests espais. Aquesta confiança es transmet als infants, facilitant la continuïtat entre les vivències a la llar familiar i les vivències a l'entorn del reforç.
- Comunicació estreta i directa *amb* les famílies: accessibilitat, atenció personalitzada i centrada en escoltar neguits i demandes, coneixement aprofundit de les trajectòries migratòries, condicions de vida i situació jurídica, així com dels vincles de parentiu entre les diferents persones que hi passen diàriament.
- Vincles afectius entre les educadores i les famílies més enllà de la dimensió institucional (invitacions a bateig, festes de comiat per viatges de vacances, etc.).
- Aquests vincles atenuen la perspectiva individualista i la tendència a l'estandardització i homogeneïtzació que filtra les relacions entre infants i mestres al sistema escolar. Els nens i nenes són reconeguts i diferenciats com a membres d'una xarxa familiar que implica obligacions i responsabilitats.
- Vincles afectius i de confiança entre els infants i els adults (educadores, voluntaris): els infants acostumen a explicar a les educadores i als voluntaris les seves vivències quotidianes familiars i escolars, i demostren una curiositat insaciable i desmesurada envers la vida

personal dels adults (estat civil i presència de parella, fills, lloc de residència, etc.). Desplegament d'un contacte físic (abraçades, petons...) poc freqüent amb el professorat de les escoles.

- La posició estructural dels voluntaris del reforç, marcada per la inestabilitat i les fluctuacions temporals de la seva presència, implica un qüestionament de la seva autoritat d'adults per part dels infants, el que afavoreix l'establiment de relacions menys jeràrquiques i més properes a la d'amistat (o enemistat) entre iguals. Connotacions de relació *jocosa* (expectatives d'indulgència i complicitat davant les entremaliadures).
- Canvis de comportament i caràcter dels nens i nenes en relació amb l'escola: la majoria dels infants que es mostraven a l'escola tímids, introvertits i poc comunicatius, al Centre d'Acollida en canvi evidenciaven una conducta expansiva i extravertida.
- Foment de la sociabilitat entre els infants de diferents edats, i entre els infants i els adolescents / joves. P. ex., celebració conjunta dels aniversaris aplegant infants de totes les edats i adolescents.
- Sovint les classes de reforç es converteixen en un espai on els infants plantegen obertament qüestions directament relacionades amb la pertinença ètnico-cultural que en l'àmbit escolar no es visibilitzen: s'hi manifesten amb tota intensitat les vivències a l'entorn dels prejudicis de la societat majoritària, i dels propis prejudicis cap als altres.
- Explicitació i utilització a les aules del reforç dels marcadors ètnics com a arma de batalla en les disputes entre infants de diferents orígens (en aquest cas marroquí i senegambià).
- Visibilitat de les relacions i els contactes amb els països d'origen: viatges, remeses, reconstitucions familiars, etc., la qual atorga credencial de normalitat a unes experiències familiars que de vegades aquests nens i nenes no exterioritzen obertament a d'altres entorns com l'escolar.

***TERCERA PART:***  
***L'ETNOGRAFIA A CALDES D'ESTRAC***



## 8. EL SEGON CONTEXT DE LA RECERCA: CALDES D'ESTRAC

### 8.1 Breu perfil històric d'una vila d'estiueig pionera

El terme municipal de Caldes d'Estrac, conegut popularment com Caldetes, és un dels més reduïts de Catalunya. El municipi, situat al bell mig de la costa del Maresme (i al nord de Mataró), comença a la riera de Gorg i acaba a l'alçada del parc de Can Muntanyà, entre Sant Vicenç de Montalt i Arenys de Mar. Tres importants vies de comunicació —la carretera N-II, l'autopista C-32 i el tren de Barcelona a Girona per la costa— el travessen i el posicionen en una situació privilegiada. El poble està protegit per la Serralada Litoral, que discorre paral·lela a la costa.

Segons la informació històrica recollida a la web de l'Ajuntament, el determinatiu d'Estrac té el seu origen en el topònim Estarac, que prové del nom cèltic *Astaracus*. En època romana la població ja era coneguda per les seves aigües termals. L'anomenaven *Aquae Calidae*, i d'aquí ve el nom de Caldes. Al segle XI el lloc formava part del terme de l'efímer Castell de Montalt i, aviat, passà a pertànyer al Castell de Mataró. El 1219 hi bastiren un temple i un hospital a la vora de les termes, que fou el nucli originari de la població actual. El 1396 passà a ser Baronia, regida des del segle XV per un batlle nomenat pels consellers de Barcelona, fins el 1715, quan Barcelona perdé els seus privilegis pel Decret de Nova Planta, i Caldes esdevingué municipi independent.

La història i l'origen del poble i dels seus habitants ha anat sempre vinculada a les aigües, ja siguin marines, a través de la pesca, o termals. De fet, els banys termals han estat al llarg del temps el principal atractiu de la vila. El 1820 es remodelaren els Banys Públics i Caldes d'Estrac es convertí en un establiment de gran prestigi entre l'aristocràcia i la burgesia adinerada, que durant la segona meitat del segle XIX va estendre el costum de fer-hi estades curtes o anar-hi a passar els estius. Segons explica Lluís Grau al seu llibre sobre història de l'estiueig a Caldes (2004), el darrer quart de segle Caldetes compta amb cinc establiments de banys, dos de termals i tres de marítims.

El fenomen es va anar estenent i la llista d'estiuejant il·lustres va anar augmentant, incloent “americanos” (*indianos*), polítics, diplomàtics i literats com Verdaguer o Maragall. La vida social girava a l'entorn de l'establiment Colon (avui desaparegut i substituït per un altre edifici amb funcions més vinculades al termalisme), situat a primera línia de mar, i centre de reunió de burgesos, polítics i intel·lectuals.

Arran de la fi de la Primera Guerra Mundial, els nous protagonistes de l'estiueig serien els nous rics de la burgesia industrial i tèxtil procedents principalment de Barcelona, Sabadell i Terrassa, que entre 1917 i 1920 es varen fer construir les mansions modernistes i noucentistes al Passeig

dels Anglesos (Grau, 2004). De Caldes en deien la Niça catalana, el que explica el nom del passeig costaner principal i el fet que el tren directe que l'unia amb Barcelona fos anomenat "Fletxa d'Or", com a la ciutat francesa. L'ús de l'anglès en un dels opuscles turístics editats els anys 30 (*Caldetas, the Charming Nook of Barcelona*, consultat a la web de l'associació cultural Arts i Lletres: <http://artsilletes.org/materials/materials057fomturisme.htm>) constitueix un indicador prou revelador del poderós atractiu d'aquest enclau costaner. Aquest n'és un extracte eloqüent:

*This town, a jewel of our coast, is composed of two distinct sections. One, the modern, full of splendid chalets and luxurious country-houses, and the other, the old section, with its humble but clean houses, is reminiscent of the fishermen's houses of the Catalan coast. (...) It has an excellent natural medicinal thermal bath which is much visited on account of the excellent results obtained. This town possesses all the favourable conditions to facilitate the taking of the baths; easy access, beautiful country side by the sea, mild climate and all kinds of sports, excursions, hotels, etc. which make Caldetas an extraordinary favourable thermal resort throughout the year. Its sea front is one of the finest to be found in Cataluña.*

Ja en aquells moments, "el fenomen trasbalsa l'activitat laboral dels caldetencs, molts dels quals comencen a treballar en funció de la presència d'estiuejants. I a partir d'ara s'instauren dues comunitats, l'autòctona i la forastera, cadascuna amb un espai propi i amb molt poques connexions" (Grau, entrevistat per l'Associació caldetenca Arts i Lletres, 2004).

Però va ser durant el darrer quart del segle passat quan Caldetes va viure la seva època d'esplendor turístic, internacionalitzant-se i democratitzant-se fins a cert punt l'accés com a lloc d'estiueig, i atraient mà d'obra poc qualificada procedent de la resta de l'Estat (Andalusia, Extremadura, Aragó, etc.) per nodrir l'expansió del sector hotelier i de restauració, així com el de la construcció amb el boom dels blocs d'apartaments de lloguer. Tal i com constata Lluís Grau, Caldes va entrar de ple, tot i que d'una manera diferent a la ciutat de Mataró, en la desenfrenada especulació immobiliària dels anys 60 i 70:

A Caldes, com a tot arreu, i sota la pressió de la demanda i de les exigències dels promotors immobiliaris, es van permetre unes edificacions que encara avui fan esgarriar les persones sensibles. Només se n'han de mirar algunes de les autoritzades a Sant Pere Abanto, els esguerros de la urbanització Isla o l'operació d'obertura del Camí Nou. Per acabar-ho d'adobar, poc després es comencen a enderrocar cases del passeig dels Anglesos i a substituir-les, sense cap control, per blocs d'apartaments. (Entrevista a *Arts i Lletres*, 2004)

Caldes d'Estrac encara manté certa pàtina de distinció com a lloc de residència estiuenca a la comarca del Maresme, si bé amb el temps s'ha anat diluint el seu poder d'atracció en favor d'altres punts més allunyats de Barcelona, a la Costa Brava o la Costa Daurada. Cal ressaltar, però, el fet que un volum gens menyspreable de famílies estrangeres procedents de països europeus (Alemanya, Regne Unit, França...) que hi arribaren com a estiuejants s'han acabat instal·lant definitivament, tot i que ningú les anomenaria "immigrants".

Les reivindicacions d'ampliació d'un terme municipal ja reduït de per si i limitat per l'orografia del terreny i les connexions viàries han estat una constant històrica. Actualment, Caldes d'Estrac



és el quart municipi més petit de Catalunya, amb 0,88 km<sup>2</sup>, però la trama urbana s'ha estès més enllà dels límits del terme, i això dificulta la prestació de serveis a moltes famílies que de fet viuen a Caldes, però de dret consten en un altre municipi veí (Llavaneres, Sant Vicenç o Arenys de Mar).

## 8.2. La població

Malgrat la trajectòria històrica de Caldes d'Estrac com a enclau turístic, el cert és que la població resident empadronada al municipi s'ha mantingut força estable a través del temps en comparació amb altres i especialment amb la capital del Maresme, en progressió ascendent però sense cap increment sotragat. Si el 1910 es comptabilitzaven (segons l'Associació caldetenca Arts i Lletres) 750 habitants, el Padró de 1996 en recull 1.751, registrant un creixement poblacional del 16,15% respecte el Cens del 1991.

Actualment (2006), la població de la vila és de 2.607 habitants, dels quals el 14,8% de nacionalitat estrangera. L'any de realització del treball de camp (2001) el total poblacional corresponia a 2.028 residents. Com es constata a la Taula 32, en aquest primer lustre del s. XX, es produeix un important salt quant a increment anual poblacional, situant-se el creixement anual mig als voltants del 5,6% des del 1998 (*Informe Social del Municipi de Caldes d'Estrac*, 2003). Aquesta progressió aparentment sembla estabilitzar-se entre el 2004 i el 2005.

**TAULA 32. POBLACIÓ DE CALDES D'ESTRAC 1998-2005. CREIXEMENT ANUAL.**

Any	Població
2006	2.607
2005	2.508
2004	2.448
2003	2.310
2002	2.137
2001	2.028
2000	1.973
1999	1.937
1998	1.808

Font: Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat (Base de dades municipal).

Cal remarcar, en qualsevol cas, que el 2003 Caldes d'Estrac encara continuava essent el segon municipi menys habitat del litoral metropolità.

La següent taula ens mostra com el creixement de la vila es deu totalment al saldo migratori, donat que el creixement natural, almenys pel període 1996-2001, és de signe negatiu. Tot comparant les taxes per mil relatives a la immigració a nivell del Maresme i de Catalunya, observem com en el cas de Caldes aquestes són d'una magnitud clarament superior:

**TAULA 33. CREIXEMENT DE LA POBLACIÓ DE CALDES D'ESTRAC. MITJANA ANUAL DE LES TAXES PEL PERÍODE 1996-2001.**

		naixements	defuncions	creixement natural	saldo migratori	creixement total
<b>Caldes d'Estrac</b>	2001	9,3	14,7	-5,5	27,2	21,8
Maresme	2001	10,6	7,8	2,8	17,5	20,3
Catalunya	2001	9,6	8,9	0,7	6,7	7,4

Font : Institut d'Estadística de Catalunya. Base de dades de municipis.

Nota: Taxes per mil habitants, referides a la mitjana anual del període quinquennal considerat.

A finals de 2002 es comptabilitzen a Caldes d'Estrac 293 veïns de nacionalitat estrangera, que suposen el 12,55% del total de la població, com es recull a la següent Taula. Es tracta, segons l'*Estudi prospectiu d'immigració a la comarca del Maresme* (2003), del percentatge més elevat de tots els municipis pertanyents al territori maresmenc. El mateix any la proporció de població de nacionalitat estrangera resident a la ciutat de Mataró era del 9,3%.

Les dades per nacionalitats ens acaben de perfilar unes característiques de la població per orígens que divergeixen clarament de la de Mataró, en tres sentits: la presència d'un contingent important de residents europeus, el major pes de les nacionalitats llatinoamericanes, i l'absència de població de nacionalitats de l'Àfrica subsahariana. Realitats que, lògicament, s'expliquen per l'estructura socioeconòmica i la trajectòria històrica del municipi, dibuixades en l'apartat anterior.

**TAULA 34. POBLACIÓ SEGONS SEXE I NACIONALITAT. PERCENTATGES NACIONALITATS ESTRANGERES. CALDES D'ESTRAC. 1 DESEMBRE 2002.**

	Homes	Dones	Total	% segons nacionalitat estrangera
Espanya	999	1.052	2.051	...
Unió Europea	33	30	63	21,50
Resta Europa	6	9	15	5,12
Nord-Amèrica	2	4	6	2,05
Centre-Amèrica	7	11	18	6,14
Sud-Amèrica	43	49	92	31,40
Magreb	58	35	93	31,74
Resta països	3	3	6	2,05
<b>TOTAL</b>	<b>1.151</b>	<b>1.193</b>	<b>2.344</b>	...
<b>TOTAL POB ESTRANGERA</b>	<b>152</b>	<b>141</b>	<b>293</b>	<b>100</b>
<b>% POB. ESTRANGERA</b>	<b>13,21</b>	<b>11,82</b>	<b>12,5</b>	...

Font : Elaboració pròpia a partir de dades del Padró Continu de Caldes d'Estrac.

Efectivament, si la interpretació de les dades per àrees geogràfiques encara col·loca en primer lloc el col·lectiu de nacionalitats magribines (31,7%, marroquins en la seva pràctica totalitat), hem de tenir en compte que la suma dels residents procedents dels països de Centre-Amèrica i Sud-Amèrica dona com a resultat un percentatge superior al del Marroc (més del 37%). I que tots els veïns de nacionalitat europea (siguin o no de la Unió Europea) tenen un pes del 26,6%, més d'una quarta part del total d'estrangers.

La distribució per sexes apunta a un clar desequilibri a favor dels homes en el cas de la població de nacionalitats magribines, mentre que en el cas del col·lectiu de nacionalitats llatinoamericanes succeeix a la inversa però de manera menys significativa. En canvi, les dones són el col·lectiu majoritari pel total poblacional.

La següent taula ens il·lustra sobre els principals països que componen el rànquing per nacionalitats: el Marroc figura en primer lloc, amb un 31,4%. En segon i tercer lloc trobem Argentina i Alemanya, amb un pes del 10,6% i 7,9%, respectivament. Les següents corresponen gairebé totes a països llatinoamericans, destacant Uruguai, Colòmbia i la República Dominicana. Àdhuc podríem aventurar-nos a afirmar que la xifra que acompanya la nacionalitat italiana segurament “amaga” residents argentins que han accedit a l'Estat mitjançant la nacionalitat de pares i/o avis. En qualsevol cas, però, cal fer atenció en el pes superior dels països llatinoamericans relativament benestants (Argentina, Uruguai) per sobre d'altres més pobres com República Dominicana, o Equador.

**TAULA 35. RÀNQUING DE NACIONALITATS ESTRANGERES. PERCENTATGES SOBRE TOTAL D'ESTRANGERS. CALDES D'ESTRAC. 1 DESEMBRE 2002.**

	<b>Nacionalitat</b>	<b>% s. Total estrangers</b>
Marroc	92	31,40
Argentina	31	10,58
Alemanya	23	7,85
Uruguai	19	6,48
Colòmbia	17	5,80
Rep. Dominicana	15	5,12
Itàlia	14	4,78
Equador	11	3,75
<b>Total</b>	<b>222</b>	<b>75,77</b>

Font : Elaboració pròpia a partir de dades del Padró Continu de Caldes d'Estrac.

En conjunt, Caldes d'Estrac presenta una diversitat sociocultural en els orígens de la població estrangera que contrasta amb la realitat mataronina, més homogènia quant al domini de la població procedent de països del Nord d'Àfrica i l'Àfrica subsahariana durant el temps de realització del treball de camp de la recerca.

De fet, com es pot comprovar a la taula 36, i segons dades de l'Idescat, a partir del 2003 la població de nacionalitats africanes (marroquina majoritàriament) s'estanca i comença a disminuir, mentre que les nacionalitats llatinoamericanes se situen en primer lloc, seguides de les nacionalitats europees.

**TAULA 36. EVOLUCIÓ DE LA POBLACIÓ PER NACIONALITAT. CALDES D'ESTRAC. 2000-2005.**

Any	Espanyola	Resta UE	Resta Europa	Àfrica	Amèrica del Nord i Central	Amèrica del Sud	Àsia i Oceania	Total
<b>2005</b>	2.166	75	16	73	23	149	6	<b>2.508</b>
<b>2004</b>	2.135	61	19	81	27	119	6	<b>2.448</b>
<b>2003</b>	2.021	58	18	93	24	90	6	<b>2.310</b>
<b>2002</b>	1.924	50	12	90	19	37	5	<b>2.137</b>
<b>2001</b>	1.868	43	1	81	15	18	2	<b>2.028</b>
<b>2000</b>	1.859	39	1	47	14	12	1	<b>1.973</b>

Font : Institut d'Estadística de Catalunya. Base de dades de municipis.

Si ens fixem en els empadronats procedents de la immigració exterior l'any 2004, les dades de l'Idescat (agregades per continents) ens informen que dels 70 nous residents estrangers donats d'alta al municipi 50 procedien d'Amèrica (fonamentalment països de l'Amèrica Central i del Sud), 11 de la Unió Europea, 8 d'Àfrica i 1 d'Àsia. Veiem, doncs, com els immigrants procedents dels països rics europeus ocupen el segon lloc, lleugerament per sobre dels arribats del continent africà. Naturalment, aquesta estadística no comptabilitza les altes de persones de procedència estrangera arribats d'altres indrets de Catalunya i l'Estat.

Les dades sobre infants i joves a la vila de Caldes en l'actualitat (2005) s'han distribuït, com a Mataró, per grups quinquennals, i donen com a resultat uns efectius relativament més baixos a mida que anem avançant en les franges, amb l'excepció del grup 15-19 anys. De totes formes, el pes del col·lectiu 0-19 anys és inferior en més de dos punts a l'enregistrat per Mataró el 2003. La distribució per sexes afavoreix les dones en el grup 0-4, mentre en els dos següents la freqüència es superior pels homes, igualant-se les ràtios al darrer grup d'adolescents.

**TAULA 37. POBLACIÓ INFANTIL I JUVENIL PER SEXE I GRUPS D'EDAT. PES SOBRE EL TOTAL. CALDES D'ESTRAC. 2005.**

Edats	Homes	Dones	Total	% pes per franja edat
<b>0-4 anys</b>	64	76	140	5,58
<b>5-9 anys</b>	62	50	112	4,47
<b>10-14 anys</b>	50	45	95	3,79
<b>15-19 anys</b>	49	49	98	3,91
<b>Resta edats</b>	994	1069	2063	82,26
<b>Total</b>	<b>1.219</b>	<b>1.289</b>	<b>2.508</b>	<b>100</b>

Font : Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat.

Quan comparem l'estructura per edats de la població total de Caldetes amb l'estructura de la població de nacionalitat estrangera a finals del 2002 (Taula 38), el primer que salta a la vista és que aquesta darrera presenta una estructura força més rejuenida que la total, en recollir unes proporcions força més elevades que el conjunt poblacional en les edats de plena producció i reproducció.

Els tres trams d'edat infantil junts suposen una xifra força igualada en els dos col·lectius: 13,69% en el cas de la població total; 13,65% en el cas de la població de nacionalitat estrangera (molt lluny del 20,7% enregistrat a Mataró).

**TAULA 38. ESTRUCTURA DE LA POBLACIÓ PER GRUPS D'EDAT. POBLACIÓ TOTAL I POBLACIÓ DE NACIONALITAT ESTRANGERA. CALDES D'ESTRAC. 1 DESEMBRE 2002.**

	<b>Població total</b>	<b>%</b>	<b>Població nacionalitat estrangera</b>	<b>%</b>
<b>0 a 4</b>	130	5,55	8	2,73
<b>5 a 9</b>	98	4,18	18	6,14
<b>10 a 14</b>	93	3,97	14	4,78
<b>15 a 19</b>	106	4,52	22	7,51
<b>20-29</b>	297	12,67	62	21,16
<b>30-44</b>	630	26,88	111	37,88
<b>45-59</b>	441	18,81	43	14,68
<b>60 i més</b>	549	23,42	15	5,12
<b>TOTAL</b>	2344	100	293	100

Font : Elaboració pròpia a partir de dades de l'Idescat.

Per tant, els percentatges fan emergir un reduït nombre de criatures en el col·lectiu de nacionalitat estrangera tenint en compte el seu elevat pes en edats joves reproductives, si bé en el grup d'edat 5-9 anys el pes proporcional dels infants de nacionalitat estrangera és clarament més gran. Però en el dels infants de 0-2 anys esdevé sensiblement inferior, justament la tendència contrària a la descrita per Mataró.

Prenent com a referència la població infantil ja al 2005, per àmbits geogràfics les xifres relatives ens informen de dues realitats ben divergents: si pel conjunt poblacional, i per la població de nacionalitat espanyola, la presència de la petita infància adquireix el pes més important (5,58% i 6,14%, respectivament), en canvi, en els col·lectius de nacionalitats americanes, africanes i europees el grup 0-4 és força reduït.

És al següent grup d'edat (5-9 anys), on la majoria de les nacionalitats estrangeres, excepte les africanes, registren percentatges superiors al del conjunt poblacional incloent la nacionalitat espanyola. En el tram de 10-14 anys destaca el contingent d'Amèrica Central (bàsicament República Dominicana) i el de Resta d'Europa. I en el tram pròpiament adolescent (15-19) és on destaquen les nacionalitats africanes (en realitat, marroquina) i novament d'Amèrica Central.

**TAULA 39. DISTRIBUCIÓ DE LA POBLACIÓ PER ÀMBITS GEOGRÀFICS I TRAMS D'EDAT. CALDES D'ESTRAC. 2005.**

	Espanyola	Resta UE	Resta Europa	Àfrica	Amèrica del Nord i Central	Amèrica del Sud	Àsia i Oceania	Total
<b>De 0 a 4</b>	133	1	1	1	1	3	0	<b>140</b>
<b>% 0-4</b>	6,14	1,33	6,25	1,37	4,35	2,01	0,00	<b>5,58</b>
<b>De 5 a 9</b>	97	4	1	1	0	9	0	<b>112</b>
<b>% 5-9</b>	4,48	5,33	6,25	1,37	0,00	6,04	0,00	<b>4,47</b>
<b>De 10 a 14</b>	79	3	1	3	2	7	0	<b>95</b>
<b>% 10-14</b>	3,65	4,00	6,25	4,11	8,70	4,70	0,00	<b>3,79</b>
<b>De 15 a 19</b>	78	2	1	9	2	6	0	<b>98</b>
<b>% 15-19</b>	3,60	2,67	6,25	12,33	8,70	4,03	0,00	<b>3,91</b>
<b>Resta edats</b>	1779	65	12	59	18	124	6	<b>2063</b>
<b>% Resta edats</b>	82,13	86,67	75,00	80,82	78,26	83,22	100,00	<b>82,26</b>
<b>Total</b>	<b>2.166</b>	<b>75</b>	<b>16</b>	<b>73</b>	<b>23</b>	<b>149</b>	<b>6</b>	<b>2.508</b>
<b>% Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Font : Elaboració pròpia a partir de dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya.

Per concloure, en termes generals, l'estructura de la població infantil i juvenil a Caldes d'Estrac en l'actualitat apareix com a relativament polaritzada en les composicions dels grups d'edat segons àmbit geogràfic; el més significatiu és que els dos principals àmbits d'origen, Sud-Amèrica i Àfrica -Marroc-, de la població estrangera han reduït clarament els seus efectius en edats primerenques; d'altres, com Europa, han reforçat lleugerament la seva presència en el grup 5-9 anys. Tot plegat recolza la idea d'un contrast entre l'estabilitat en els nous projectes familiars de les famílies "autòctones" (espanyoles) i de nacionalitats més benestants, i importants fluctuacions (desequilibri en la composició per edats de la població infantil i juvenil) en la resta de procedències.

Les dades sobre escolarització a la vila completarien aquesta panoràmica demogràfica: n'avancem les obtingudes pel curs més recent, les quals seran ampliadades i aprofundides en el proper capítol:

El curs 2005-2006, segons dades de l'Idescat i del Departament d'Educació, la població escolar de Caldes d'Estrac a l'etapa d'Infantil (ambdues etapes) i Primària suma un total de 183 alumnes, amb la peculiaritat que l'alumnat d'Infantil, 96, supera el de Primària, que es queda en 87 alumnes): es posa de relleu, doncs, la importància creixent de la petita infància al municipi en termes generals. Les dades per orígens només les trobem disponibles de manera fiable per la Primària, on es comptabilitzen, segons Estadística del Departament d'Educació 14 alumnes de nacionalitat estrangera, que suposen un 16,1% del total poblacional, percentatge equivalent a l'enregistrat el mateix curs a la capital de la comarca.

### **8.3. Característiques socioeconòmiques, vida associativa i equipaments.**

Com ja s'ha avançat al principi d'aquest capítol, la història de Caldes d'Estrac ve marcada a partir del s. XX per la configuració d'una estructura socioeconòmica especialitzada en els serveis derivats de la talassoteràpia i el turisme. Així ho reflecteixen les dades econòmiques per sectors recollides per l'Idescat relatives al 2001: el 72,3% de la població ocupada treballava en el tercer sector, enfront del 60,8% registrat pel conjunt de la comarca del Maresme.

La distribució d'establiments d'empreses i professionals també ens revela un important percentatge al sector serveis: 42,6% (37,6% al Maresme). Els serveis d'hostaleria (24,7%) i els personals (22,5%) acaparen més de la meitat de l'activitat del sector.

La taxa d'atur era l'any 2000 lleugerament superior al del conjunt de la comarca: 6,14%, una xifra força semblant a la recollida per Mataró el mateix any. L'evolució des de l'any 1996 ha estat fluctuant: la davallada del període 1997-1999 s'atura el 2000, quan es torna a produir un ascens (Observatori del Mercat de Treball del Maresme, 2003:81).

Una fesomia socioeconòmica construïda al voltant de l'hostaleria afavoreix al seu torn la configuració d'una estructura social marcadament diàdica: d'una banda les élites benestants, en la seva majoria representants de l'aristocràcia i la burgesia forània atrets com a turistes; i de l'altra la població autòctona al servei de la primera, a la qual es va afegint de manera substancial força de treball arribada primer de la resta de l'Estat, i després de l'estranger: Marroc, Llatinoamèrica, Europa de l'Est...

En els darrers anys, però, la majoria de nouvinguts, d'acord amb fonts de l'Ajuntament, procedeixen de Barcelona i la seva àrea d'influència, arribats en el mateix procés d'"expulsió" (arran de la pujada astronòmica dels habitatges a la ciutat a partir de finals dels 90) que han patit altres municipis de la zona. Aquests s'afegeixen a la població europea de països comunitaris (majoritàriament Alemanya) que s'ha convertit en immigrada després d'haver-hi residit temporalment en qualitat de turistes.

En qualsevol cas, si tornem a les dades de l'Idescat i examinem les corresponents a l'activitat econòmica, observem com els professionals i artistes tenen un pes molt més elevat sobre a Caldes d'Estrac (23,9% el 2002) que a la resta de la comarca (15,9%), el que fa suposar que aquesta dada es reflectirà en els nivells d'instrucció.

I així és: els nivells d'instrucció revelen que les titulacions de segon grau (54,6%) i superiors (17%) concentren més del 70% de la població resident a la vila, mentre que aquests percentatges són sensiblement inferiors pel total comarcal: 48,3% i 12,5% respectivament. No s'han pogut recollir dades estadístiques sobre nivell d'estudis i nacionalitat, però durant el treball de camp a l'escola la recollida de dades sobre els pares i mares dels alumnes va fer emergir una gran polarització segons el país d'origen: les baixes qualificacions eren majoritàries en el cas de les

famílies de nacionalitat marroquina i les superiors en el cas de les de nacionalitat europea. Pel que fa a les famílies llatinoamericanes, les procedents de països més pobres com República Dominicana presentaven nivells d'instrucció més aviat baixos, mentre que les arribades d'altres països com Argentina o Colòmbia ho feien amb estudis mitjans i superiors.

Per tant, doncs, la polarització social, reflectida en els indicadors laborals i d'instrucció, esdevé una de les principals característiques que conforma la realitat territorial de Caldes d'Estrac.

Per últim, cal insistir en les grans dificultats de la vila per a créixer a nivell urbanístic i demogràfic, característica ja avançada anteriorment i que encara fa més estanca la fesomia social de Caldetes: segons un informe del *Pla Estratègic per al Litoral de la Regió Metropolitana* (2005) elaborat per la Diputació de Barcelona, el sòl urbanitzable és proper a l'esgotament. El planejament urbanístic dels primers anys democràtics classificava una gran part del territori municipal com a urbà, incloent Can Muntanyà i Can Solè, que posteriorment s'ha protegit classificant-lo de no urbanitzable i és, ara, un parc urbà. Els darrers habitatges programats en la seva majoria són d'alt standing, tot i que "es planteja rehabilitar el Patronat Mercedes Torres *La casa de los pobres* per a la creació d'unes 10 vivendes de lloguer" (*Pla Estratègic...*, 2005:1).

Aquestes limitacions en l'accés als habitatges, conjuntament amb una oferta laboral restringida i altres factors que abordarem més endavant, implicaven la inestabilitat d'una part important dels nous residents estrangers, concretament els que vivien en condicions més precàries, majoritàriament marroquins (i alguns llatinoamericans), els quals pràcticament es veien impel·lits a marxar (en molts casos a Mataró) en no consolidar el seu lloc de treball o les seves vivendes, pisos de lloguer en blocs envellits del carrer de l'estació de Renfe o del centre. En conseqüència, les entrades i sortides de famílies marroquines durant el període de treball de camp esdevenien constants. Així ho explicava una de les mestres més veterana de l'escola:

Ara, et dic una cosa, que aquí a Caldetes tenim una davallada de marroquins... se'n van a viure a Mataró, perquè els pisos són més assequibles i tal, i estan més bé.

Els pisos per llogar aquí, o són "d'alto standing" a baix a mar, o és aquí a la Illa (*barri perifèric que va néixer d'una urbanització fora del nucli del poble*) per trobar pisos més assequibles, o algun pis allò molt deteriorat del centre del poble. Llavors, clar, aquests grups pues lo que fan és això, quan uns es desocupen hi entren uns altres... A veure, jo Mataró el conec bastant, i ha fet un canvi espectacular! Mataró, quan s'acabava el Parc, era allò "campos y campos"... I ara ha canviat tant d'estructura, que aleshores..., clar, si fas pisos ve gent. Arenys està canviant d'estructura, Canet està canviant d'estructura... Però és que Caldetes no pot canviar, és que no pots construir, i l'única cosa que hi ha són aquests pisos d'aquí baix a la Illa, que eren pisos d'estiueig, i que ara, pues bueno, potser "marchan unos y vienen otros". Però això t'implica 10 famílies o poc més, no més.

Malgrat la petitesa del municipi, Caldes compta amb una gran capacitat associativa: 20 entitats que es poden subdividir en els següents grups: dos associacions de veïns, AMPA de l'escola, Unió de Comerciants i Hostalers, Associació de Pescadors, Associació de Pensionistes de la 3<sup>a</sup> Edat, una associació ecologista, una altra de solidària, un Grup de Joves, Penya barcelonista,



cinc clubs esportius (general, futbol sala, petanca, tennis, atletisme), i cinc associacions culturals, dedicades a preservar i fer difusió dels costums i tradicions locals, amb noms ben emblemàtics i significatius, que val la pena consignar: Arrels Cultura, Colla de Diables d'Estrac, Colla de Geganters i Grallers de Caldes, Escola de Puntetes "Els Gramanets", Arts i Lletres (amb pàgina web pròpia, consignada més amunt).

Així com a Mataró i Rocafonda les associacions d'immigrants tenen presència i fins a cert punt fan sentir la seva veu, a Caldes no es té notícia que existeixi cap associació que aglutini els interessos o inquietuds del col·lectiu d'origen immigrant (siguin europeus o de la resta d'orígens) al poble, tampoc hi ha dades de la participació o grau d'inclusió d'aquesta població en l'oferta d'entitats associatives mencionada... Però a més, durant el treball de camp al centre educatiu i al territori, va quedar palès que les famílies arribades de països pobres com Marroc i alguns de l'Amèrica Llatina restaven totalment al marge d'aquesta vida associativa, excepte potser en l'àmbit dels esports. Les citades entitats aparentment no semblaven evidenciar gaire preocupació per aquesta absència, que restava invisible i ignota.

Si el teixit associatiu és potent tot i que fragmentari en quant a la seva cobertura, els equipaments de Caldes han anat guanyant en quantitat i qualitat: Escola Bressol municipal (adjacent al CEIP); Biblioteca de la Diputació que acull activitats culturals i literàries; Equipament de Promoció Econòmica i Cultural específic per informar, coordinar i fomentar les iniciatives que es promouen des de l'Ajuntament i des dels diversos sectors econòmics; Sala Cultural ubicada a la Casa de la Vila, i Casal d'Estiu municipal.

Des del 2003 Caldes acull la Fundació Palau, un famós Centre d'Art creat amb la finalitat de conservar, exhibir i difondre el fons artístic i documental de Josep Palau i Fabre, considerat un dels especialistes més prestigiosos en l'àmbit mundial sobre la vida i l'obra de Pablo Picasso (també hi ha obres de Miró, Tàpies o Perejaume). Aquesta entitat s'ha convertit en un dels principals actius turístics de Caldes.

A més a més, el municipi compta amb una revista municipal, *Portada*, una altra de literària, *El Mirador*, així com una emissora de ràdio local. Per últim, l'Ajuntament ha posat en marxa l'edició d'una col·lecció de monografies sobre diferents temes, èpoques i personatges il·lustres d'interès local com Verdaguer, Maragall o Apel·les Mestres, entre d'altres.

Totes aquestes propostes, però, de la mateixa manera que la xarxa associativa, no semblaven incorporar durant el temps d'estada al camp cap perspectiva d'inclusió de la diversitat cultural: totes elles giraven al voltant de la tradició monoculturalista que reivindica "la" cultura "catalana", omissió que contrastava vivament amb la realitat creixentment multicultural (i de marcada estratificació social) que formava, i forma, part indestriable del paisatge humà caldetenc...

#### 8.4. Relacions socials i imatges del territori

*El nom de Caldetes avui té per tot una fama envejable, i una fama ben guanyada, certament. A la popularitat de Caldetes ha contribuït l'excel·lència de la mateixa població i del seu terme, del seu paisatge bellíssim, de les seves aigües excel·lents. Però també hi ha contribuït poderosament l'empresa de les persones que han creat a Caldetes un lloc d'esbargiment amb tot els avenços del bon gust i del viure de societat més selecte. (...). Tenim un parc municipal amb grans ombres, lloc preferit de reunió dels forasters i del poble, on es ballen sardanes i es celebren tota mena de festes. (...). Tenim el Passeig dels Anglesos, que voreja la mar prop de dos quilòmetres. I tenim la bona gent de la vila que sabrà superar les seves diferències per a fer amb tota voluntat la grandesa d'aquest petit espai de terra catalana on els Déus han abocat les seves dàdives amb mà generosa i provident. (Caldes a la Guia de l'Estiuejant, 1933-1934. Web Arts i Lletres: <http://artsilletes.org/documentssobrecaldes.html>, consulta juny 2006).*

Aquesta imatge d'esbarjo elitista, consolidada als anys 30 del s. XX, on la població autòctona forma part d'un paisatge idíl·lic destinat a hostatjar els "forasters" més "selectes", i, no gensmenys, representar "la grandesa" de la "terra catalana", és la que ha perdurat entre la població autòctona i la de més llarg establiment al territori. No és estrany, doncs, que més de setanta anys després el portal de la pàgina web de l'Ajuntament de Caldes presenti la vila apel·lant a aquesta vocació d'acollida de totes les manifestacions vinculades al que s'entén comunament per *alta cultura*, per una banda, i a la *cultura tradicional catalana*, per l'altra. *Modernitat i tradicionalisme* que continuen anant de la mà en la web que promociona el municipi:

*La història i l'origen del poble i dels seus habitants ha anat sempre vinculat a les aigües, ja siguin termals o marines. Per això els seus habitants han estat tradicionalment amables i acollidors, i han tingut vocació de servei. I això continua essent així. (...). La gent de Caldes és molt sociable, té iniciativa i una gran sensibilitat envers l'art i la cultura. (...). Conèixer les entitats, les festes, les celebracions i totes aquelles manifestacions que apleguen la gent és viure Caldes. Us hi convidem a fer-ho.*

*Trobareu geganters, grallers, diables, puntaires, afeccionats al bonsai, una agrupació de pensionistes molt oberta i activa, gent que aprecia i es preocupa pel medi ambient, joves amb idees, tradició marinera, internautes, persones solidàries, afeccionats a la lectura i a la poesia, voluntaris en tasques humanitàries. Gent a qui podeu conèixer tot gaudint de concerts, espectacles, festes tradicionals, certàmens literaris, exposicions.*

(Portal de la web de l'Ajuntament de Caldes d'Estrac, [www.caldetes.org](http://www.caldetes.org))

Des de la mateixa pàgina web s'assegura que Caldetes "*gaudeix d'un bon model de convivència*", però (potser perquè no és el lloc adient per fer-ho), no s'acaba d'explicitar aquest *model* ni les seves implicacions més enllà d'aquestes pinzellades de tipisme i modernitat elitista.

Tots els elements desgranats a l'entorn de la vitalitat cultural (en part des d'aquesta perspectiva *monocultural*) i participativa de la vila de Caldes formaven part indestriable de l'imaginari social sobre el municipi, i quedaren perfectament reflectits en la visió que en transmetia la directora del CEIP Muntanyà durant l'entrevista que vam mantenir després del treball d'observació participant:

A veure, jo veig que hi ha un interès del poble per oferir recursos culturals, que es mou molt en aquest sentit. Hi ha una biblioteca de la Diputació molt ben dotada, que ara acabem de llegir a la Portada que els hi posaran recursos audiovisuals, que l'equipararan amb la resta de les millors biblioteques de Catalunya. Els divendres organitzen sempre un espai a la biblioteca per explicar contes als nens. Aleshores, després hi ha una altra associació cultural que és Arrels Cultura, que promou diversos actes al poble, fan la Festa de la Primavera... Hi ha també el tema de les tradicions. Viuen molt les tradicions: hi ha els Diables, o el Carnaval, que s'organitzen molt per la celebració. Aquí ningú saps com anirà disfressat, s'ho guarden, és un secret allò de sumari... Però sí, és un poble que viu molt la cultura. Ara també farà un museu aquí a la Riera la Fundació Palou, hi ha un fons d'obres de Picasso que ve aquí a Caldetes. Sí que hi ha un interès per apropar i acostar la cultura als ciutadans. I els ciutadans d'aquest poble jo penso que són molt participatius, molt. El fet de ser un poble petit i així afavoreix més les activitats conjuntes, no?

En polsar les relacions socials efectives dins el territori, però, el model participatiu i de convivència preconitzat des de les instàncies oficials, i recollit a la web, es convertia en poc més que un miratge, o en tot cas una visió parcial, si hi fèiem entrar en l'escenari la població encara "invisible" a ulls institucionals: els immigrants nousvinguts de països pobres, i ens ateníem als testimonis dels actors socials representatius, com per exemple, les associacions de veïns.

Vaig tenir l'oportunitat d'entrevistar tres dels representants de l'A.V de l'Isla, aquell petit barri perifèric on a partir dels anys 60 i 70 s'hi van anar instal·lant gran part dels residents arribats d'altres zones de l'Estat i també de Barcelona. Com succeeix la majoria de vegades, els entrevistats donaren per descomptat que abordar la immigració al poble suposava parlar de la població instal·lada procedent de països no comunitaris pobres, bàsicament el Marroc. La visió compartida era ben negativa quant a la valoració de "la integració" dels nous conciutadans, des d'una perspectiva inequívocament assimiladora:

*Dona AV. 1-* Socialment no s'integren. A pocs llocs veus que..., jo ara en començo a veure alguna, però a pocs llocs veus, pues, jo què sé, "mujeres autóctonas y mujeres marroquís" fent una tertúlia en un... Són costums molt diferents.

*Home A.V.-* Yo, cuando hacemos las fiestas y esto voy a sus casas a decirles que bajen y no bajan... *-Se encuentran que no les participan en la organización de las fiestas y eso...-* No, no... Yo he ido a sus casas, yo me he molestado en ir a sus casas y decirles "Miren, que hacemos la fiesta, hacemos bailes, hacemos juegos para los críos, pa' todo"... Y sólo vienen a los caramelos, a recoger caramelos...

En el rerafons d'aquestes afirmacions el punt de referència constant era la població marroquina, a la qual en la pràctica se la feia dipositària de tots els estereotips negatius atribuïts als "immigrants", principalment el d'aprofitar-se dels recursos públics sense cap contrapartida en termes d'integració. Com a mostra, les següents cites:

*Dona A.V. 2-* Aleshores, el tarannà que han agafat en general és una mica..., jo diria que de comoditat, no? "Esto en catalán no ho entenc", "No entiendo", quan no volen no ho entenen, però quan és hora..., d'això, doncs una mica "Doneu-m'ho tot".

*Dona A.V. 1-* És injust que sigui així, perquè primer hi ha nens propis del poble que tenen unes grans mancances, i no tenen ajudes. No tenen ajudes senzillament perquè tenen casa pròpia. Casa pròpia vol dir co-propietaris amb la Caixa, eh? I en canvi, la gent emigrant, sobre tot de caire

musulmà, són els que més estan gratificats, en tots els aspectes: en beques de menjador, beques de llibres, de tot...

*Dona A. V. 2-* Sí, tot el que és rebre, sí. Això és la injustícia, no?, que ens trobem nosaltres. Suposo que això li està passant a tothom, suposo que és que cada vegada més al ciutadà d'aquí ens diuen que som racistes, però és la mateixa Administració que ens torna racista, no? Sense ser-ho, no? Però ho veus en les diferències.

Són les famílies marroquines les que, a ulls dels vilatans nacionals, competeixen pels serveis amb els “nens del poble”. Com a exemple, l'accés dels infants als recursos d'oci públics (Biblioteca, Casal, Esplais gratuïts...) oferts per l'Ajuntament i altres entitats locals, lluny de veure's com una oportunitat de socialització inclusiva, es percebia des d'algunes associacions de veïns com una presència abusiva (aprofitada) des de la percepció, paternalista, que aquests recursos eren l'única alternativa per a uns nens i nenes que, d'una altra manera, es passarien el dia al carrer, com es desprèn dels següents talls d'entrevista:

*Dona A. V. 1-* Hi ha una edat, aquesta entre 6 i 9 anys, que estan totalment lliures... Estan pel carrer, pidolen pel carrer... Tu vas a la Biblioteca i sempre hi van els mateixos nens. Nosaltres ahir, justament, la meua filla gran es volia connectar a Internet i vam anar a la Biblioteca. I vam haver d'estar esperant com mitja hora per connectar-nos. I a última hora perquè la de la Biblioteca va dir “Vinga, que vosaltres hi sou cada dia”, no? Vull dir, evidentment, la porta de casa seva deu ser oberta o tancada, no ho sé, això ja no hi entro..., però els nens estan tot el dia al carrer...

*Dona A. V. 2-* ...I llavors hi ha el Casal de Jovent, que evidentment sí que hi van.

*Dona A. V. 1-* I a la Biblioteca, desde luego, a l'hivern, que no pots estar al carrer, que has d'anar a casa o..., perquè fa fred i tal, estan a la Biblioteca.

*Dona A. V. 2-* Fins que tanquen...

*Dona A. V. 1-* No, els pares no els veus mai.

Segons els entrevistats, les famílies marroquines no “s'aprofitaven” dels recursos públics comuns només per necessitat econòmica, sinó per l'abismal distància cultural que se'ls atribuïa, de la qual formava part una tendència a ostentar en possessions innecessàries i a escatimar en recursos bàsics...:

*P.-* És més complicat trobar vivenda aquí, no?-

*Dona A. V. 1-* No, no, no. No és que sigui complicat, és qüestió de comoditat per ells, no? Llavors, és que tenen... La seva cultura és totalment diferent a la nostra, no? Nosaltres tenim uns deures i unes obligacions. I dintre d'aquests deures i obligacions hem de pagar els impostos, hem de pagar la vivenda, i ells..., bueno, si no paguen, no passa res! I “si ens la tallen, doncs bueno, ens la tallen”, no? I justament unes de les famílies aquestes que segurament que hauràs vist per Mataró han arribat fins aquest punt, no?. I per això nosaltres, la gent d'a peu, la gent del carrer, la gent que conviu, que comparteix el mateix metge, perquè Caldetes és un poble petit i compartim el mateix metge... Aquí intentes integrar-los, però...

*Dona A. V. 2-* ... I tenen unes prioritats molt diferents, suposo. Només has de donar una volta en qualsevol barri i sabràs on viuen els musulmans mirant on hi ha una parabòlica... Suposo que també és la seva manera de continuar en comunicació amb la seva llengua i el seu... Clar, és evident. Però llavors veus uns catxo-mastodontes de cotxes, no?, i probablement molts d'aquí van amb coses molt més..., bueno, per qüestions econòmiques no, sinó perquè hi ha altres prioritats, eh?

Una de les mestres més veteranes de l'escola admetia obertament que l'entorn social de Caldes no resultava gaire acollidor per les famílies d'origen marroquí, però inopinadament les explicacions responsabilitzaven el col·lectiu per les insalvables diferències amb el sector social

majoritari: pobre econòmicament i de baix nivell cultural. Una visió plena d'atribucions recurrents fonamentades en prejudicis etnocèntrics i classistes que l'experiència escolar amb les famílies no semblava haver diluït sinó refermat:

També et dic que estan en un poble molt difícil, eh? Una cosa es viure en un barri de Mataró, que uns seran marroquins treballadors, però els altres també són treballadors, amb un nivell, pues..., amb la vida del treballador. I llavors, bueno, pues el marroquí potser no surt mai de viatge, però potser va més que l'altre perquè va a Algesires almenys, que aquell treballador que tampoc no surt gaire del *barrio*. En canvi aquí, la situació que hi ha és molt diferent. Perquè a l'estiu et trobes gent de *veraneo*..., gent com si diguéssim de molt consum. I durant la resta del temps al poble el que passa és que la gent autòctona s'ho anat apropiant. Llavors jo penso que la discriminació és més forta, i que quan se'n van a viure a Mataró..., jo no dic que vulguin fer guetos, jo crec que van a viure a un barri que estan molt més bé, en un Rocafonda..., en un barri on hi ha pisos i la veïna del davant a lo millor no serà marroquí però serà una persona amb unes altres converses, entens? I aquí l'entorn favorable amb ells no els hi és.

El discurs d'una altra de les veïnes del poble convergia ben bé en els mateixos paràmetres, gairebé calcats:

*P.*- O sigui que marxen més aviat per un tema de vivenda i laboral, els marroquins...-

*R.*- Home, jo aniria més enllà. A veure, això és un poble que és molt petit, en el que hi ha doncs això: o gent autòctona del poble o gent de Barcelona que té uns diners per comprar-se una casa aquí. Llavors el que els hi passa és que aquí queden més aïllats, aquí en aquest barri d'aquí baix de la Illa, queden més aïllats, llavors no tenen el mateix que potser en alguns barris que pràcticament tots són..., hi ha molts marroquins, i es poden socialitzar més, tenen les carnisseries, tenen... Entens? Jo crec que més que la feina és que es troben més bé (a Mataró), sincerament. Ells no tenen intenció d'integrar-se. Les famílies marroquines no en tenen...

La sobreexposició dels marroquins en els discursos negatius relatius a la immigració deixava en millor posició els nouvinguts de nacionalitats llatinoamericanes, que, de manera similar al que succeeix a la majoria d'indrets de l'Estat, eren vistos com més propers culturalment (ni que fos per la llengua) i amb més bona voluntat d'inserció ciutadana:

*Dona A. V. 1*- I llavors també és curiós, perquè amb els immigrants que són llatinoamericans, potser per la parla, perquè clar, ja ens sembla bé, t'entens..., m'imagino més per això que per una altra cosa, si més no tenen un tarannà més voluntariós, amb més ganes de... d'integrar-se, no?, dintre de tot. Bueno, evidentment hi ha casos de famílies que vénen amb dos o tres criatures a lo millor, i llavors també necessiten beques o així, però és un altre tarannà diferent.

Lògicament, en aquest imaginari hi influïa el fet que un sector rellevant d'aquesta població procedia de països relativament rics en el context llatinoamericà com Paraguai, o Argentina, i d'entorns socials acomodats, obeint la seva presència a Caldes a una estada temporal (per motius d'ampliació d'estudis, o d'especialització professional) o bé a l'apertura d'un negoci propi.

De manera privilegiada i comuna a la resta del territori espanyol, els immigrants europeus comunitaris no eren pràcticament concebuts com a "immigrants" en l'imaginari dels diversos autòctons, i per tant romanien clamorosament absents en les conversacions populars sobre la immigració, no hi entraven en la categoria. Les comparacions entre els diferents col·lectius d'*immigrants* a ulls dels vilatans de diverses autoctonies com a molt incloïen els arribats de l'Europa de l'Est:

*P.-* Llavors les diferències (*entre col·lectius*) que veieu serien una qüestió a nivell econòmic i cultural?.

*Home A.V.-* Más que económico, cultural. Porque hay gente, magrebíes, que gana más dinero que nosotros...

*Les dues dones.-* I tant!

*Home A.V -* Y es cultural. Son diferentes. Porque yo veo que los árabes lo que vienen aquí es a..., están aquí y todo lo que cogen..., ganan honradamente, quien lo gana, se lo guardan para luego llevárselo a su país, no para... Van con las miras a volver a su tierra, con las miras de decir “Yo dentro de 20 años me voy a mi país otra vez, y voy allí y me monto mi casa, me monto mi negocio, me monto aquello, y punto. Y vivo con la pensión de España”, con las pensiones si han contribuido aquí. Sin embargo, los sudamericanos y los de los países de estos del Este que hay, de Europa del Este, vienen y se integran... Yo por lo menos conozco a varios que se integran normalmente como cualquiera de aquí...

Tots els informants clau del territori amb qui es va conversar coincidiren en la percepció que la població arribada d'Alemanya, França, Regne Unit, etc., no havia mostrat cap dificultat d'adaptació a la vida del poble, tot el contrari, més aviat eren els primers a participar activament de la vida cultural i associativa local. Malgrat arribessin sense conèixer cap dels idiomes oficials, s'insistia en què aquests nous residents s'esforçaven per integrar-se i de seguida establien contacte amb tothom. Les variables culturals en el seu cas eren reconegudes, doncs, en positiu, i l'èxit integrador s'associava, ara sí, amb la llarga trajectòria de Caldetes en la recepció de gent vinguda de fora, identificada implícitament amb els mífics estiuejants d'elevat poder adquisitiu, parla (i cultura) noble i pells níviies.

A continuació veurem en quins sentits les característiques sociodemogràfiques, i socioeconòmiques, així com les dinàmiques relacionals al territori contextualitzen els escenaris i els processos analitzats a l'etnografia escolar.

## 9. L'ESCOLA MUNTANYÀ

### 9.1 Context: mercat educatiu i oferta escolar a Caldes d'Estrac

El CEIP Muntanyà constitueix l'única escola d'Educació Infantil i Primària, pública, de la vila. No hi ha oferta d'ensenyament concertat, si bé durant les primeres dècades del s. XX Caldes havia arribat a albergar quatre centres privats, un d'ells nocturn i subvencionat pel marquès de Comillas.

L'Escola Bressol, annexa al CEIP, funciona com a servei públic municipal i està situada en una antiga casa d'estiueig remodelada per atendre les necessitats dels infants 0-3. Disposa de dues aules amb mòduls de serveis, un menjador-dormitori, una cuina i un espai addicional com a zona de joc. La bona distribució de l'interior permet igualment gaudir d'un pati central equipat amb estris d'esbarjo.

Caldes d'Estrac compta amb 38 places d'Escola-Bressol, insuficients per cobrir la població menor de tres anys que cada any ha anat augmentant ininterrompudament des del 2000 (de 51 infants a 84 en només 3 anys) i en l'etapa d'Educació Infantil i Primària ha passat d'escolaritzar poc més de 100 alumnes durant el Curs 2000-2001 (quan no existia el Sisè curs) a uns 140 el curs 2005-2006, segons dades reconstruïdes a partir de l'alumnat que apareix a la pàgina web de l'escola. Recordem que el total de matrícula enregistrat al municipi aquest curs és d'uns 183 alumnes, repartits entre els dos cicles de l'Educació Infantil i l'etapa de Primària.

**TAULA 40. ALUMNAT ESCOLARITZAT AL CEIP MUNTANYÀ EL CURS 2005-2006 SEGONS NIVELL EDUCATIU.**

Nivell	Alumnat escolaritzat
P-3	17
P-4	20
P-5	17
Primer	18
Segon	17
Tercer	13
Quart	14
Cinquè	13
Sisè	12
<b>Total</b>	<b>141</b>

Font: Elaboració pròpia a partir del treball de camp al CEIP.

Tot i així l'Idescat registra 216 infants de 3 a 12 anys residents a la vila el 2005 (el total de 0 a 12 anys és de 307). Per tant, uns 76 nens i nenes són escolaritzats fora del poble, més d'un 35%.

No dispo de dades de matriculació relatives a aquests infants, però durant el treball de camp al territori i a l'escola va emergir clarament la realitat d'un transvasament cap a centres de titularitat privada i considerats d'élite, ubicats en localitats properes a Caldes com poden ser

Llavaneres, Sant Vicenç, àdhuc Mataró. Les mestres i algunes famílies de l'escola asseguraven que una part important dels vilatans es podia permetre escolaritzar els seus fills en aquestes escoles exclusives i les preferia a la del municipi, simplement pel fet de ser pública, però també per la presència d'alumnes de famílies immigrants pobres.

Una estratègia de distinció (Bourdieu) que aposta per l'educació privada com a sinònim de qualitat i que fa evident la polarització d'estatus socials i culturals presents al territori, per bé que un sector significatiu de les famílies que matriculen els seus fills a l'escola del poble comparteixen un elevat nivell de vida amb aquelles que la defugen. Aquestes famílies, tal i com va quedar palès en les converses amb elles i el professorat, esgrimien raons de caire ideològic -i polític-: defensa de l'ensenyament públic, expectatives d'arrelament al poble i d'una sociabilitat comunitària, etc., a l'hora d'apostar per escolaritzar els infants al CEIP Muntanyà.

Cal assenyalar, per altra banda, la manca d'oferta escolar d'Educació Secundària Obligatoria o Batxillerat, tot i que hi ha establert un conveni que atorga dret preferent de matriculació dels alumnes del CEIP Muntanyà a l'Institut de Secundària Tres Turons de la veïna Arenys de Mar.

Per últim, val a afegir que cada any s'organitza al parc Muntanyà un Casal d'Estiu municipal que funciona diàriament durant els mesos de juliol i agost. Acull nens i nenes tant del poble com estiuejants, allà hi conflueixen la majoria dels alumnes que han compartit aules durant el curs escolar, si bé una part dels alumnes d'origen immigrant queda exclòs per no poder pagar el preu de matrícula, subvencionat amb beques però tot i així inassequible per algunes famílies de més fragilitat econòmica.

## **9.2. Una escola de poble a la costa del Maresme: història i perfil institucional del CEIP Muntanyà**

L'actual CEIP Muntanyà es va inaugurar l'any 1976, per tant, durant el curs 2000-2001 va celebrar el seu 25è aniversari. Abans Caldes només disposava de centres privats de confessió religiosa.

El darrer alcalde de la dictadura i el primer de la democràcia de Caldes van tenir un paper cabdal en aconseguir la construcció de l'actual centre escolar, conjuntament amb el que seria el primer director de l'escola, el mestre Lluís Mont. Com se'ns explica a l'article publicat per la revista d'àmbit local *3Viles* (destinada a recollir l'actualitat de les "tres viles" veïnes del títol: Caldes d'Estrac, Sant Andreu de Llavaneres, i Sant Vicenç de Montalt): "En aquells moments ell era professor a Sant Vicenç de Montalt, a l'escola que donava aixopluc a tots aquells que no es podien costejar les escoles privades que hi havia a Caldes: l'Escola de les Monges per a noies, i l'Escola Parroquial per a nois" (*3Viles*, juny 2001). A partir de la finalització de l'edifici



escolar la tendència es va invertir, va ser Caldes d'Estrac qui absorbiria durant uns quants anys l'alumnat de Sant Vicenç, i d'altres pobles.

Segons es fa ressò la mateixa font, l'ex-alcalde Martí Alsina "ha explicat que aconseguir aquesta escola va ser difícil, no només perquè van haver-hi problemes externs, sinó perquè també va haver-hi problemes interns" (ibíd.). El primer gran obstacle que es va haver d'enfrontar va ser la construcció del mur de contenció que s'havia d'edificar darrere l'escola. En principi, per a què es construís l'escola, l'Ajuntament només havia de cedir el terreny, però finalment també va haver de sufragar els costos d'aquest mur, que costava un milió de pessetes de l'època. Després van venir més problemes infraestructurals com la cuina, els mobles..., "tots ells solucionats amb paciència i amb la convicció que s'havia de fer, perquè l'escola havia de ser una realitat" (ibíd.).

Malauradament, poca cosa més es pot afegir de la trajectòria històrica d'aquest centre: la mateixa plantilla, exceptuant la mestra més veterana (amb 20 anys d'experiència a Caldes), en haver-s'hi incorporat en els darrers anys, desconeixia les característiques de l'escola en els seus orígens. En tot cas, de la percepció personal que en conservava aquesta docent s'entrellucava un camí institucional on els canvis entre el model d'escola franquista autoritari i el model progressista catalanista instaurat amb la democràcia s'havien produït de manera immediata i contundent :

A veure, l'escola era una escola unitària, que hi havia un mestre i una mestra. Llavors, quan es va construir això, van pujar de la unitària i va venir més gent. No hi era jo, llavors. Era l'època de l'ensenyament molt tradicional amb uns mestres molt grans. I en l'època del progrè van entrar aquí tot un grup de mestres, que jo no hi era tampoc encara, i llavors la pedagogia de "la enseñanza tradicional" va anar "de filas para abajo", i va començar un any d'obertura total que dona la sensació que va ser un curs una mica allò desmadrat, no? De passar de "Don Luis" a "Mireia!", "Fulanita!", no? Una mica de desmadre. (...). Però la llengua catalana era la llengua de l'escola total, i aquesta va ser de les escoles que es va tallar en sec amb el castellà.

En aquest context, l'entrevistada assenyalà com a punt d'inflexió en el creixement del centre la rebuda d'alumnat procedent de Sant Vicenç de Montalt:

Llavors, era una escola de concentració: venien tots els nens de Sant Vicenç i tots el nens de Caldetes, hi havia un número bastant elevat d'alumnes. No hi havia Consells Escolars perquè encara no estaven legalitzats, però sempre hi havia una cosa que en dèiem "Consellers actius (?)" en els que hi havia representants de Sant Vicenç i representants de Caldetes. Quan jo vaig entrar aquí, l'escola estava així (*fa el gest amb la mà indicant l'abundància d'alumnes*). Inclús hi havia algun curs desdoblant. L'escola va arribar a tenir uns 300 i pico, 400 alumnes. Ara 115. Però és que es va desconcentrar, a Sant Vicenç es va fer una escola.

En aquella època, anys 80, el professorat es va mantenir força estable, "i a més que la gent aquesta més gran es va jubilar, els altres (*d'abans*) es van integrar bastant, van anar fent obertures, van deixar de donar "castañazos", i "tirones de orejas" i tot això, i es van integrar bastant a l'equip, que era un equip bastant fix":

I, bueno, passada tota aquesta època, tot aquest equip de gent pues s'ha anat col·locant als instituts, han anat marxant, i llavors comença una nova època amb un nou equip, una nova direcció, i

tornem una mica al que era l'escola tradicional. Aquest és una mica el canvi a l'escola, i ara tornem a estar pues tornant una mica a l'escola tradicional. No tan exagerat com al principi, però...

Quan Sant Vicenç va obtenir un centre escolar en condicions, va posar, a més, un autocar a Caldetes per les famílies que hi volguessin escolaritzar els infants. I la matrícula va baixar en picat coincidint amb la marxa de bona part d'aquesta plantilla estable cap a l'ensenyament secundari en entrar en vigor la reforma escolar de la LOGSE.

Per què aquesta "fugida" de matrícula de l'escola de Caldes a la de Sant Vicenç? L'explicació pot trobar-se en dos factors: per una banda, en la deriva de la plantilla i del consegüent model pedagògic que es desprenen de la darrera cita; i per l'altra, en la progressiva marxa de moltes famílies autòctones de Caldes a d'altres localitats on podien trobar vivendes en millors condicions. Tal i com ho explicava l'entrevistada:

Aquí no fan pisos. Això té un quilòmetre quadrat. Per tant, les cases que acaben... Caldetes s'acaba aquí a la Illa, i s'acaba a la Riera allà a Can Muntanyà, llavors sempre són les mateixes vivendes. Sempre. I quan fan unes vivendes noves, que consisteix en tirar una de les torres guapes que hi ha allà i fer pisos, són pisos d'alt standing, per comprar per estiuajar. Llavors, sempre són les mateixes cases i els mateixos pisos. Llavors, clar, els nanos que eren del poble, poble, catalans i de llengua catalana parlada, ja no viuen aquí, se n'han anat a viure a Arenys, a... I aquí el que queden són molts avis, i molta gent gran.

Aquesta mestra de més antiguitat no formava part de l'equip de direcció del CEIP Muntanyà, i les seves percepcions del present de l'escola coincidien ben poc amb les de l'actual directora i resta de membres de l'equip coordinador, que en tenien una visió ben diferent i molt més positiva, com es detallarà en l'apartat dedicat a les imatges i valoracions sobre el centre per part del professorat.

La percepció d'una progressió positiva en la trajectòria del centre després d'uns temps complicats era compartida per moltes de les mares integrants de l'AMPA, com a exemple, una d'elles expressava:

Jo sóc ex-alumna... I la trajectòria de l'escola doncs va ser... Quan jo vaig començar-hi a anar recollia nens de tot Caldetes i de Sant Vicenç, o sigui, hi havia classes bastant nombroses. I bé, molt bé, quan la van inaugurar. Després va haver-hi uns anys així una mica de davallada, de mala premsa, per dir-ho d'alguna manera. I jo, personalment, quan va començar el meu fill, vam trobar uns pares així amb bastantes ganes de tirar endavant, després n'han anat vinguent més, perquè, bueno, són diferents edats, però crec que s'ha millorat molt...

En aquesta darrera cita es desprèn el paper actiu clau de l'AMPA en capgirar la tendència de les famílies de Caldes a escolaritzar els seus fills i filles fora del municipi, un rol que serà analitzat amb més deteniment en l'apartat destinat a la caracterització del clima relacional i participatiu al centre.

En l'actualitat el Muntanyà és un CEIP d'una línia que durant els darrers anys ha mantingut una matrícula de poc més de 100 alumnes. Ara bé, si el curs en què va tenir lloc el treball de camp etnogràfic (2000-2001) el centre va haver de suprimir el nivell 6è de primària en no reunir suficients alumnes, la matrícula sembla haver crescut força significativament, arribant a uns 140

alumnes (curs 05-06), per bé que sense omplir les ràtios per cada nivell. L'equip pedagògic està format per uns 19 mestres, incloent tutora, coordinadors de cicle i especialistes en educació infantil, música, anglès, i educació física.

A diferència de l'escola Icària, en aquest cas no es va poder tenir accés al document del Projecte Educatiu de Centre (PEC), tot i que, de manera similar al conjunt de centres de primària a Catalunya, el CEIP Muntanyà es presenta com una escola "oberta, integradora, solidària, educant tots els valors de l'alumne com a persona", o almenys així queda reflectit a la plana web de l'Ajuntament de Caldes, on es recull aquesta informació de l'escola com a part dels equipaments de la vila, tot destacant que el reduït nombre d'alumnes "permet una educació integral dels alumnes i un ensenyament individualitzat que respecta la seva diversitat". En aquesta mateixa plana dedicada al centre també es destaquen les colònies i l'elaboració d'un pla de sortides "adients a la programació per tal que l'ensenyament sigui més actiu i proper a la realitat de l'alumne" ([www.caldetes.org](http://www.caldetes.org), consulta juny de 2006). Igualment, s'informa de l'èmfasi posat en la recuperació de les tradicions culturals del poble, com el Ball de Gitanes. I en l'oferta d'activitats extraescolars, tant pels alumnes. (Informàtica, tennis, futbol, esplai, anglès, música, teatre, manualitats), com pels pares (Informàtica, tallers de cuina, "I totes les activitats que puguin interessar a un nombre de pares d'alumnes suficient per posar-les en pràctica").

En el cas del CEIP Muntanyà, i contrastant vivament amb les dinàmiques constatades a l'escola de Mataró, veurem com les pràctiques pedagògiques efectives observades esdevenien ben heterogènies i gens encaixables en un projecte educatiu de centre consensuat, coherent i travat, el que tenia molt a veure amb la inestabilitat, rotació, de la plantilla i amb unes fissures internes (faccions enfrontades, animadversions personals...) que repercutien en aquest funcionament aparentment "caòtic" per un observador provinent del CEIP Icària.

Un garbuix d'estils d'ensenyament que, inopinadament, i novament en contrast amb l'escola mataronina, en aquest cas sí trobava una recepció clarament positiva, d'implicació i participació actives, en una part de les famílies i els alumnes: aquells de posició més afavorida en termes socioeconòmics i culturals, integrants d'una AMPA amb poder de decisió. En canvi, aquesta recepció anava des d'una posició d'acceptació passiva a una altra de conflictiva (de forma velada pel que fa a les famílies, i de formes a vegades força evidents pel que fa a l'alumnat) en el cas dels sectors en posició de minoria: immigrants procedents de països pobres, i especialment del Marroc.

Més endavant intentaré analitzar els elements que poden ajudar a interpretar aquestes dinàmiques tot just acabades d'avançar.

### 9.3 Característiques sociofamiliars de la població escolaritzada

Les pròpies característiques de mobilitat de l'estructura social de Caldes d'Estrac en tant enclau turístic amb famílies d'extracció acomodada, d'altres en posició de mobilitat ascendent vingudes de Barcelona i rodalies, i d'altres arribades d'arreu per treballar als hotels i restaurants, afavoreixen la presència d'una gran i canviant diversitat sociocultural ja des dels inicis del CEIP. Tal i com ho expressava emfàticament una de les mestres veteranes durant l'entrevista que vam mantenir dos anys després de la finalització del treball d'observació participant:

Aquí a la majoria de classes hi ha el fill de la senyora de la neteja i el fill de la senyora junts. Jo tenia una classe, mira, la majoria dels que ara fan cinquè són autòctons, de Caldetes de tota la vida. Llavors, els que tinc la majoria són nens que els pares vivien a Barcelona i s'han comprat una vivenda aquí, però encara tenen una mica el pes de Barcelona. Amb ganes de viure al poble, de participar, però amb una altra visió. I llavors hi ha un altre grup de gent que és estrangera que depèn com són una mica uns neohippies, però amb molts diners. Són alemanys..., la majoria són d'origen europeu. I després els immigrants. Llavors és una altra història. Si haguessis vingut l'any passat haguessis dit: "Op, doncs aquesta és una escola de marroquins". I ara véns i dius: "Això és una escola de sud-americans".

La mateixa mestra insistia en què l'únic salt en la diversitat cultural, i desigualtat d'orígens socials, que ha vingut marcant la composició de les famílies i els infants a l'escola es troba en la procedència de la immigració de perfil modest: abans interna i actualment extracomunitària:

Ara vénen gent estrangera i abans era gent més d'Espanya..., però aquí sempre, el tipus de feina que hi ha per la gent és anar a cuidar torres, fer de jardiniers, o treballar en un hotel..., per tant, lo de la població que ha vingut d'Andalusia, que ha vingut de no sé on, això sempre ho hem tingut, barrejada amb gent de molta pasta que s'ha comprat una casa mediterrània i que porta el nen aquí. El que passa és que el que ha variat són els orígens, no? Clar, ara vénen de Marroc o d'Uruguai i llavors venien d'Andalusia, o de l'Aragó, o de... Aquesta cosa de tenir barreja de classes socials, l'hem tingut sempre.

Si el curs 2000-2001 al CEIP Icària la proporció d'infants d'origen immigrant estranger era del 7,4%, al CEIP Muntanyà aquesta xifra s'elevava fins el 34%, 33 infants (el mateix nombre que a l'escola mataronina) d'un total de 97 alumnes, tenint en compte que durant aquell any acadèmic no es va reunir suficient ràtio per oferir el curs de Sisè.

Com es pot observar a la Taula X, el major pes de l'alumnat d'origen immigrant sobre l'alumnat total es registra a P-5 i a Cinquè, per tant, als dos extrems d'edat de l'escolarització. En qualsevol cas, els percentatges no baixen del 13% als diferents nivells, si bé aquesta interpretació es veu influïda pel baix nombre de matrícula en aquells moments, la qual, com s'ha mostrat anteriorment (amb les dades pel curs 2005-2006), s'ha anat recuperant els darrers anys. Es tracta, en qualsevol cas, de percentatges significativament més elevats que en el cas del CEIP Icària.

**TAULA 41. PES ALUMNAT ORIGEN ESTRANGER AL CEIP MUNTANYÀ SOBRE EL TOTAL DEL MATEIX CURS. 2000-2001.**

	P-3	P-4	P-5	Total Ed. Infantil	Primer	Segon	Total C. Inicial	Tercer	Quart	Total C. Mitjà	Cinquè	Total C. Superior	Total
Alumnat origen estranger	2	1	6	9	6	4	10	2	6	8	6	6	33
Alumnat total	14	6	9	29	14	14	28	15	13	28	12	12	97
%	14,3	16,7	66,7	31,0	42,9	28,6	35,7	13,3	46,2	28,6	50,0	50,0	34,0

Font: Elaboració pròpia a partir del treball de camp realitzat al centre.

D'igual forma que succeeix al centre mataroní, però, el curs 2000-2001 l'origen majoritari clarament destacable per sobre de tots els altres és el marroquí, comú a més de la meitat dels alumnes d'origen estranger, i especialment visible als cursos de Quart i Primer. En segon lloc trobem els infants procedents de la República Dominicana i d'Alemanya, força repartits pels diferents cursos. La resta de procedències tenen un valor merament testimonial, però en vistes del reduït nombre d'alumnes crec que ha valgut la pena incorporar-ne els orígens (vid. següent taula): Regne Unit (dos germans de la mateixa família), Paraguai (ídem), Colòmbia (una nena adoptada per mare japonesa i pare de Barcelona) i França.

**TAULA 42. ALUMNES D'ORIGEN IMMIGRANT ESTRANGER AL CEIP MUNTANYÀ PER PAÏSOS D'ORIGEN. CURS 2000-2001.**

	Marroc	Rep. Dom.	Paraguai	Colòmbia	Ucraïna	Alemanya	Regne Unit	França	Total
P-3	1	0	0	1	0	0	0	0	2
P-4	0	0	0	0	0	0	1	0	1
P-5	3	1	1	0	0	1	0	0	6
Primer	4	0	0	0	0	1	1	0	6
Segon	0	2	1	0	0	1	0	0	4
Tercer	1	0	0	0	1	0	0	0	2
Quart	5	1	0	0	0	0	0	0	6
Cinquè	3	1	0	0	0	1	0	1	6
Total	17	5	2	1	1	4	2	1	33
% Total estrangers	51,5	15,2	6,1	3,0	3,0	12,1	6,1	3,0	100

Font: Elaboració pròpia a partir del treball de camp realitzat al centre.

Val a afegir que, respecte al lloc de naixement, a partir del primer curs de la Primària el gruix dels infants d'origen estranger són nascuts en origen, tret que mostra la realitat d'una entrada i sortida constant de la població immigrant al municipi. I és que, efectivament, tal i com expressava la mestra ressenyada abans, si durant el curs de la realització del treball de camp la procedència majoritària era el Marroc, al cap de dos anys el rànking estaria encapçalat per alumnes de famílies llatinoamericanes (les quals també s'incorporarien al CEIP Icària seguint la tendència d'augment espectacular d'aquest col·lectiu d'immigrants a tot l'estat, però sense desbancar els alumnes d'origen marroquí...). Res a veure, doncs, amb els perfils majoritaris a Mataró, on la gran majoria d'infants de famílies marroquines i subsaharianes escolaritzats pertanyien a la "segona generació", reflectint l'antiguitat i l'estabilitat de l'establiment al territori.

Cal no perdre de vista que, mentre en el cas de les famílies europees, així com de les procedents de països de renda mitjana d'Amèrica Llatina (en aquest cas em refereixo a l'única família del Paraguai) la incorporació al municipi i a l'escola responia a l'elecció d'un entorn petit i saludable a la costa catalana, freqüentment amb un projecte d'estada temporal (uns anys), després d'haver consolidat una posició socioeconòmica relativament acomodada (la majoria de progenitors d'aquestes famílies exercien professions liberals o detentaven càrrecs altament qualificats en empreses multinacionals), en el cas dels grups familiars arribats del Marroc i la República Dominicana la precarietat econòmica suposava la principal preocupació d'uns membres adults que es trobaven en la urgència de resoldre de manera prioritària els aspectes laborals i d'habitatge.

Tal i com ho explicava una treballadora dels Serveis Socials de Caldes (compartits amb els municipis de Sant Vicenç i Llavanes):

Per sort no tots els immigrants passen per Serveis Socials, però tots aquells que vénen amb permís de turista caducat, sense papers i tal, l'escolarització és un tema secundari per les prioritats de les famílies tal com a vegades també vénen. Llavors, en funció de com estan estabilitzats vivenda i feina, pot la família abocar les seves energies en el projecte escolar dels fills, cosa molt important, però que si no tenen per menjar, no tenen on viure, l'escola se la passen pel forro, és que necessàriament se l'han de passar perquè si no, no arriben, no arriben a fi de mes.

La conversa amb aquesta treballadora social que s'ocupava de les famílies amb més necessitats del poble revelà que les d'origen marroquí i dominicà eren les que més recorrien als Serveis Socials, i assenyalava que no només eren preocupants les problemàtiques d'inserció laboral i accés a l'habitatge, sinó totes aquelles derivades de la fragmentació familiar obligada pel procés migratori:

I a més a més, dir que el problema principal de les famílies immigrants no és només perquè puguin ser immigrants i no tinguin coneixement de l'entorn. És que et pots trobar amb reagrupaments que s'han... Han vingut ja amb diferents trencaments en el país d'origen, i per tant arrosseguen la seva pròpia història individual i familiar, amb lo qual et pots trobar que primer emigra una mare, després el marit, després uns nens, i que mentrestant aquests nens estan acollits en el país d'origen amb altres familiars, i no sempre...

Per tant, des dels Serveis Socials es feia una distinció molt clara, a l'hora d'adreçar recursos, entre les famílies "estructurades" i amb un cert assentament econòmic, i aquelles en situació més fràgil, inestable i fragmentada:

Hi ha els casos de famílies estructurades, que el que cal és un assessorament i orientació dels recursos, des d'on està el pediatra, on està l'escola, què s'ha de fer per la matriculació, quines beques hi ha... I para de comptar, no hi cap tractament, perquè són els casos en què a més hi ha una estabilitat econòmica i una idea de projecte migratori molt més definit i clar. Però això normalment és l'excepció en un moment en què s'estan fent unes migracions econòmiques completament irregulars i indocumentades, amb una llei d'estrangeria que dificulta tots aquests processos.

La diversitat de realitats familiars entre aquests dos col·lectius majoritaris són dignes de destacar: en el marroquí el cap de família masculí portava el pes de la manutenció (treballant a la construcció, l'agricultura intensiva o de masovers per a famílies benestants), i les dones,

arribades amb les criatures per reagrupament familiar, es dedicaven exclusivament a les tasques domèstiques. De vegades la parella hi era absent, cuidant d'altres fills més petits en origen, i les filles més grans s'ocupaven dels altres germans en destí. Com a Mataró, la majoria provenien de la zona rural del Rif, properes a les ciutats de Ceuta i Melilla.

En canvi, els infants de famílies dominicanes havien arribat amb una mare sola que, bé separada temporalment, bé definitivament, de la seva parella, havia escollit Caldes per les possibilitats d'incorporar-se (com a mà d'obra barata) als serveis d'hostaleria, restauració i servei domèstic – a les cases més acomodades-, fent malabarismes per poder conciliar uns horaris inacabables amb la cura dels fills i filles. Algunes d'aquestes mares havien trobat una nova parella entre la població “autòctona”, o s'havien separat d'aquesta, abans d'instal·lar-se a Caldes (a Barcelona o altres nuclis del cinturó).

La manca d'un ventall ampli i diversificat d'oportunitats laborals, així com la poca oferta d'habitatge de lloguer a preus assequibles, sovint suposava per moltes famílies haver de deixar la vila en cerca de millors oportunitats a d'altres localitats, especialment a Mataró. Malgrat tot, algunes mestres hi veien en aquesta marxa la pressió d'un entorn social relativament hostil, percepció tenyida de connotacions classistes i culturalment essencialistes (“estan millor a Mataró perquè hi ha més gent de la seva *cultura*”):

*Mestra Cicle Mitjà.*- Ara, et dic una cosa, que aquí a Caldetes tenim una davallada de marroquins, perquè se'n van a viure a Mataró, perquè els pisos són més assequibles i tal, i estan més bé.

*P.*- O sigui que marxen més aviat per un tema de vivenda i laboral, els marroquins...

*Mestra Cicle Mitjà.*- Home, jo aniria més enllà. Més que el tema laboral..., a veure, això és un poble molt petit, en el que hi ha o gent autòctona del poble o gent de Barcelona que té uns diners per comprar-se una casa aquí. Llavors el que els hi passa és aquí, en aquest barri baix de la Illa, queden més aïllats, no tenen el mateix que potser en alguns barris de Mataró, que pràcticament tots són..., hi ha molts marroquins, i es poden socialitzar més, tenen les carnisseries, tenen... Entens? Jo crec que més que la feina és que es troben més bé (a Mataró), sincerament.

(...). Llavors jo penso que la discriminació és més forta, i que quan se'n van a viure a Mataró..., no dic que vulguin fer guetos, jo crec que van a viure a un barri que estan molt més bé, en un Rocafonda..., en un barri on hi ha pisos i la veïna del davant a lo millor no serà marroquí però serà una persona amb unes altres converses, entens? I això es lo que veig, no?, que l'entorn favorable amb ells no els hi és.

Aquestes imatges sobre les famílies d'origen marroquí impregnaven fortament les relacions i percepcions envers els alumnes d'aquest col·lectiu, com es detallarà acuradament en el proper capítol...

En resum, doncs, la composició del CEIP Muntanyà revelava una diversitat socioeconòmica i cultural força més polaritzada i visible que la present al CEIP mataroní, la qual es pot sintetitzar de la següent manera:

- Un gruix important de famílies de diverses autoctònies (Caldes i rodalies, enfront Barcelona i altres grans ciutats), en la seva major part de condició social relativament acomodada i amb un ús habitual de la llengua catalana tant a fora com a dins del centre escolar;
- A aquest sector cal afegir les famílies també benestants arribades de diversos països europeus (i de l'Amèrica llatina més rica: Paraguai) en un primer moment com a turistes i després com a residents permanents, o en qualitat d'*immigrants* temporals per motius laborals o d'ampliació d'estudis superiors.
- Per últim, les famílies immigrades recentment de països pobres com el Marroc (més del 50% de la matrícula) i la República Dominicana, amb baixos nivells de qualificació i problemàtiques greus d'accés al món laboral i la vivenda derivades en part de situacions d'irregularitat legal. Famílies en bona part fragmentades, en processos de reagrupament i/o reconstitució, majoritàriament monomarentals en el cas dels infants dominicans.

Per tant, mentre les famílies dels dos primers sectors, podent escollir emportar-se els seus fills i filles a l'escola concertada, apostaven en canvi per l'escola pública del poble, en el darrer grup no hi havia opció... En expressió d'una professional del Programa d'Educació Compensatòria:

A veure, la majoria de nanos d'aquest poble o va a Sant Vicenç, o va a Mataró a la concertada, o va, doncs, a on sigui, no? Per tant, aquí a l'escola es queden alumnes de famílies o pares que opten molt perquè l'escola sigui del poble, que tinguin relacions amb els nanos i que per tant són dones que tenen molt clar el que volen; o bé són alumnes molt residuals, famílies que no poden optar...

Un altre tret rellevant vinculat a l'estructura social del territori és la temporalitat de l'estada d'algunes famílies a l'escola (majoritàriament al Cicle Infantil), una tendència a la baixa en els darrers temps, però. Tal i com ho explicava la directora del centre:

Són famílies d'impasse: s'hi estan un parell d'anys o tres i després marxen. Això és una característica bastant important en aquesta escola, eh? Alumnes, això, que no poden optar a la concertada de Mataró, i per tant es queden un temps. Però també cada vegada hi ha més famílies que tenen molt clar que han d'anar els nens a l'escola del poble, no? I es queden.

Per últim, cal fer notar que el català, a diferència del que succeïa a l'escola de barri mataronina, constitueix la llengua d'ús quotidià majoritari al CEIP Muntanyà entre els infants de diverses autoctònies, tant en els espais i moments formals com en els informals, reflectint l'ús lingüístic majoritari al territori. Tal i com ho expressava un membre de l'equip directiu: "El castellà aquí no..., no el sents, no? Només el sents als nens sud-americans. Però en els àrabs tampoc. Tot és català, tot".

Per cloure el capítol voldria insistir en la constatació que, si bé, com hem vist, un 34% de la matrícula del CEIP Muntanyà corresponia a infants d'origen immigrant estranger, una bona part d'aquests infants, els englobats en el segon perfil resumit anteriorment, no eren percebuts realment com a aitals "immigrants" ni per la comunitat escolar ni pels veïns *autòctons*. Aquestes percepcions, donades per descomptat, tanmateix comportaven conseqüències cabdals en les



experiències d'aprenentatge i dinàmiques relacionals dels infants de l'escola, com es mostrarà en els capítols corresponents.

#### **9.4 El professorat: perfils, imatges i valoracions sobre el centre**

La plantilla docent del CEIP Muntanyà presentava el curs 2002-2001 una fesomia ben heterogènia que la situava a les antípodes de l'homogeneïtat i estabilitat en el temps que marcaven els trets definitoris del professorat al CEIP de Mataró, per bé que, de manera gens sorprenent, ambdues escoles coincidien en una composició quasi exclusivament femenina: en el cas del Muntanyà, només comptava amb un mestre home (un jove interí de recent incorporació).

Efectivament, la diversitat pel que fa les edats (des dels 30 d'algunes mestres, com les de Parvulari, fins els 50 i pico de la mestra amb més anys d'experiència al centre), i les procedències socioculturals -des de mestres procedents d'entorns benestants fins a d'altres de famílies modestes nascudes de la immigració interior i amb el castellà com a llengua materna, etc.-, així com l'heterogeneïtat en les trajectòries formatives del professorat al CEIP Muntanyà, composaven un mosaic que no acabava de confluïr en una figura intel·ligible, mínimament coherent, en termes de projecte educatiu compartit... Tal i com ho expressava, des de "fora", una de les professionals del Programa d'Educació Compensatòria que auxiliava l'escola en la recepció dels infants d'origen immigrant extracomunitari:

"La diversitat de mestres és molt gran, i per tant, la forma de veure les coses també és molt diferent, eh?"

Més endavant s'analitzarà com es plasmava aquesta diversitat en els diferents estils d'ensenyament identificats.

La inestabilitat és la segona característica que marcava el funcionament del professorat de l'escola: el sector majoritari de les docents (les més joves) només portava a l'escola una mitjana de quatre o cinc anys, no hi tenien plaça definitiva, i en procedir de Barcelona o de localitats properes no es plantejaven quedar-se definitivament a Caldes, sinó consolidar les seves places el més a prop possible del seu lloc de residència, des d'on anaven i tornaven cada dia al centre... Amb la qual cosa, cada curs acadèmic variava un percentatge del professorat, amb totes les dificultats i canvis que això implicava per la resta de la plantilla.

La no residència al municipi afavoria per altra banda que una part d'aquestes mestres restés al marge dels esdeveniments de la vida quotidiana a Caldes, rebent-ne la informació pràcticament només a través de l'equip directiu, que semblava l'únic responsable de les tasques de comunicació amb l'administració i les entitats locals. Per tant, el desconeixement directe (o en tot cas parcial i limitat) d'una part substancial de la plantilla de l'entorn de Caldes suposava una

dificultat afegida en la consolidació de la integració de l'escola en el territori, obstacle salvat amb escreix, però, gràcies al paper decisiu d'una AMPA activa i ben nodrida que tanmateix restava lluny de reflectir la diversitat sociocultural de famílies al centre.

Però la variable més significativa que explicava l'absència d'un projecte pedagògic compartit i perllongat en el temps estava en les tensions i conflictes que escindien la plantilla en diferents faccions enfrontades, les dues principals dividides segons l'antiguitat en el centre, i segons la procedència sociocultural, en competència tant per dur la direcció com a l'hora de defensar les pròpies maneres de fer, d'ensenyar, en oposició a les d'altres... Si bé les hostilitats es mantenien soterrades de portes enfora (mai no vaig ser testimoni de cap encarament directe), era evident que el clima de centre se'n veia influït, com es detallarà més endavant.

Els dos sectors majoritaris en aquesta pugna de poder i influència s'oposaven en les seves valoracions sobre l'escola i la seva trajectòria. El primer d'ells, encapçalat per la mestra veterana -de llengua materna catalana i propera a les reivindicacions nacionalistes- que havia estat durant força anys directora del centre (vid. cites anteriors), considerava que el CEIP Muntanyà havia anat endarrere pel que fa a la línia pedagògica suposadament progressista mantinguda durant els anys 80: "tornem al que era l'escola tradicional", insistia, sense acabar d'especificar el que entenien per aquest model escolar; en tot cas es despenia que el model progressista descansava en l'ús exclusiu de la llengua catalana, suposadament malmès amb la incorporació d'alumnat de parla diferent:

Jo quan vaig venir aquí venia d'una escola de (barri perifèric de Barcelona), que bueno, encara tenien discussions si les Socials les donaven en català o en castellà. Doncs aquí va ser pel dret. Però, clar, va ser fàcil, perquè a lo millor si hi havia 300 i pico d'alumnes entre Sant Vicenç i Caldetes, pues de fora potser n'hi havia 20, de parla castellana. De seguida s'integraven. De seguida agafaven... Si hi havia algun problema era amb algun nen que venia i allò que et deia "Es que vengo sólo por dos años", això podia passar. Ara, en aquests moments, justament la cosa la veritat és que... Hi ha aules que tenen més nens de llengua castellana ara que catalana, amb els uruguaios. (Mestra Cicle Mitjà).

En canvi, el grup que durant el curs del treball de camp es responsabilitzava de la marxa del centre, és a dir, la directora (d'extracció social "castellana", procedent de la immigració interior al cinturó de Barcelona) i el seu equip de suport, format per algunes de les mestres més joves interines, així com per alguna altra de mitjana edat però poca experiència al centre, consideraven que l'escola havia millorat molt des que elles havien agafat el relleu, i asseguraven que ni l'ús ni l'aprenentatge del català no s'havia vist gens perjudicat per l'arribada de població estrangera.

Des de l'actual equip coordinador se'm va assegurar, en converses informals, que l'anterior directora, a qui anomenaré R, havia ha estat "nefasta" en la seva gestió; que durant alguns dels anys que va estar al càrrec "els nens no feien res, ni tan sols duien llibres", perquè a "l'escola volien ser tan 'hippies' que no consideraven que els alumnes en necessitessin cap, de llibre".

Segons la seva versió, “els pares es van anar a queixar a l’Ajuntament pels dolents resultats de la metodologia aplicada, i l’Ajuntament es va dirigir a l’equip directiu de llavors per demanar-hi explicacions”, el qual va contestar, per boca de la R, que “l’escola no tenia la culpa que els millors alumnes marxessin a les escoles concertades de Mataró i St. Vicenç, i només quedessin al poble els més tontos”...

L’actual directora va deixar ben clara la imatge del centre que compartia tant amb la part de l’equip docent que hi col·laborava estretament, com aparentment amb la major part de les famílies, tot neutralitzant les crítiques del bàndol oposat:

A veure, jo et faré una valoració bastant positiva, molt positiva. Hi ha molt bona sintonia amb les institucions d’aquí del poble, bàsicament amb l’Ajuntament i les institucions culturals, més aviat. Per exemple..., no sé, participem en aquelles que es promouen dins de, abans la Biblioteca, i ara també amb la Mostra Literària, amb el Recital de Santa Llúcia, i bueno, últimament també fins i tot fem festes amb la col·laboració de l’Ajuntament. Al Carnestoltes, per exemple, ens van finançar un grup d’animació i un berenar per tots els nens, tant de l’escola com de l’escola bressol, que també hi ha molt de contacte amb l’escola bressol i la nostra escola. Són les úniques escoles del poble, no? (Membre Equip Directiu).

A través de les sessions de treball de camp vaig poder comprovar que aquesta comunicació fluïda institucional amb l’Ajuntament i les entitats culturals es produïa, i a més, que el CEIP Muntanyà era implicat en els actes culturals més rellevants de la vila.

Però, davant la reticència a parlar-ne de bona part de la plantilla, em va ser força difícil contrastar de manera més aprofundida aquestes dues visions contraposades: la negativa que enfocava la trajectòria seguida des d’una perspectiva de decadència i regressió en els estils pedagògics, i aquella que, ben al contrari, hi veia una progressió positiva en termes d’integració i cohesió de l’escola al territori.

En qualsevol cas, aparentment la majoria de les mestres, com es va poder copsar en diferents converses formals i informals, compartien la percepció que les famílies més implicades a l’escola valoraven la feina dels docents. Amb paraules de la directora:

Jo penso que en general n’estan contentes. I molt. En general, és la percepció que tenim. A veure, de l’última festa que vam fer, que va ser el Carnaval, ens van felicitar, de lo maco que va quedar, de tot com s’havia treballat, de la impressió que van rebre ells, que van viure la festa, que van venir amb nosaltres a la rua, i, bueno... Que va lluir moltíssim, que els nanos s’ho van passar molt bé, perquè va haver-hi un grup d’animació, va haver-hi un berenar... Tot això amb col·laboració de l’Ajuntament, que aquest any és el primer any que ens han ajudat, que els hi agraim molt. Penso que “ojalà” sigui l’inici d’una col·laboració en d’altres continguts, més continuada. (Membre Equip Directiu).

La pàgina web del centre, endegada recentment i amb actualitzada amb cura, comptava amb el seguiment no només de les famílies sinó de les entitats representatives al poble. La bona resposta constituïa un indicatiu de la millora institucional:

I després, de l'escola també s'ha fet la pàgina web del centre, i veuen que totes les feines es penjen a Internet, es veuen des de casa, i clar, ells estan contents... Les darreres colònies que van fer, l'endemà ja estaven les fotos penjades a Internet, no? Aleshores els hi agrada molt veure que l'escola és activa, que fem coses... (Membre Equip Directiu).

Les paraules de la directora expressaren de manera eloqüent unes impressions generals sobre l'alumnat i les famílies que, tanmateix, en realitat se circumscrivien als sectors de la majoria social i cultural, amagant unes realitats ben diferents pel que fa a d'altres infants i famílies, les d'entorns socioculturals minoritaris. En el proper capítol s'aprofundirà en aquestes qüestions.

## **9.5 Clima de centre**

### **9.5.1 Aspectes materials**

Físicament el CEIP Muntanyà conserva encara les mateixes instal·lacions amb què va ser inaugurat el 1976, i està situat a la part de dalt del poble, gairebé a les afores, sobre un turonet al qual s'accedeix seguint una petita carretera. Donada aquesta ubicació, moltes de les àmplies aules gaudeixen d'una vista privilegiada al mar, fent dels espais un entorn agradable, assolellat i airejat. Tanmateix, l'escola, tant de l'exterior com des de l'interior, ofereix un aspecte força gastat i atrotinat, amb una fesomia (inclòs l'enreixat metàl·lic) similar a la d'altres centres escolars construïts a cop de formigó i a corre-cuita durant els anys de la Transició.

L'edifici, força gran per la població que acull actualment, està organitzat en una planta baixa i tres pisos als quals s'accedeix mitjançant una escala vista, amb la qual cosa augmenta la sensació d'amplitud i de comunicació entre espais. A cadascun dels pisos ocupa un lloc central el vestíbul que separa dues aules de grans dimensions, situades una davant de l'altra (excepte a la planta baixa, on se situen una al costat de l'altra).

En el moment de realitzar el treball de camp, l'escola comptava amb les següents instal·lacions especialitzades: gimnàs (tan desgastat com la resta d'instal·lacions, però ben dotat de material esportiu, amb "potros", matalassos, barres de fusta, etc.), aula d'ordinadors, una biblioteca vetusta (molts dels llibres devien portar allà més de vint anys...), laboratori, aula de plàstica, aula de música, i aula d'anglès. El centre també disposava d'un menjador escolar que atenia una part substancial dels alumnes.

La Sala de professors ocupava un espai voluminós a l'edifici i quedava més exterior, exposat a la vista (tot convidant a entrar-hi), que en el cas del CEIP Icària, on resultava un espai poc accessible i amagat. Es tractava d'una habitació espaiosa i assolellada amb grans finestrals que donaven al pati. Una taula fosca de grans dimensions presidia la sala, on acostumaven a acumular-se amb indolència des de diaris a tríptics informatius. Envoltant la taula, una sèrie de cadires d'aspecte heterogeni i baquetejat.

El pati consistia en un espai ben ampli i obert, pensat per acollir un nombre força més elevat d'alumnes dels que en aquells moment habitaven l'escola. Tot el terra era de sorra excepte la pista esportiva, situada just davant l'edifici, i habilitada per jugar a futbol i a bàsquet amb les corresponents porteries. Un venerable pi suavitzava i integrava en el paisatge els durs contorns de formigó que conformaven l'edifici. Específicament pels infants d'Educació Infantil, en els darrers anys s'havia habilitat un espai propi, amb sorra gruixuda i separat per tanques de fusta, on jugaven els alumnes de P-3 a P-5, controlats de prop per les corresponents tutores. Cal assenyalar que, a diferència de l'organització establerta a l'escola mataronina, tots els alumnes, excepte els del Parvulari, que hi eixien abans, compartien esbarjo en la mateixa franja horària, quelcom lògic en certa mesura, donada la baixa matrícula i les reduïdes ràtios per aula.

De la mateixa manera que al CEIP Icària, al CEIP Muntanyà, la decoració d'aules i vestíbuls apareixia molt més exuberant i profusa als pisos inferiors on hi eren els alumnes més petits, empapelant-ne literalment les parets, mentre que anava guanyant en austeritat i instrumentalitat en l'ascens a les classes superiors. I també de forma equivalent, la distribució dels alumnes als pupitres s'anava individualitzant (a cinquè ja era per parelles) amb l'edat.

Així, la descripció enregistrada al diari de camp de les aules d'Infantil, amb detalls personalitzadors i col·laboració decorativa de les famílies (al "racó dels protagonistes") contrasta amb la realitzada respecte l'aula de Cinquè:

*L'aula de P-3 resulta molt espaiosa pels pocs alumnes que l'ocupen. De seguida m'ha cridat l'atenció una estanteria molt baixeta, assequible a les alçades dels nens, amb compartiments destinats a guardar els treballs de cadascun dels alumnes. M'he fixat que als penjadors hi havia el nom de cada nen i nena associat a una determinada joguina o objecte : cotxe, osset, pilota... (...). En un altre racó he vist el taulell d'anuncis amb els vuit càrrecs de la classe i els noms dels encarregats. M'ha cridat l'atenció el "racó dels protagonistes" (inexistent al CEIP Icària), on s'aplegaven una sèrie d'àlbums de fotos, i de joguines antigues que després he sabut que han estat portades pels pares.*

L'aula de cinquè, en canvi, basava la decoració, relativament escassa, en elements relatius al currículum escolar:

*L'aula de 5é té unes dimensions molt semblants a les altres aules que he visitat. El primer que em sobta és que la taula del mestre no mira de front cap als alumnes, sinó que està girada cap a un costat. Em fixo que a l'esquerra de la pissarra hi ha un enorme cartell sobre la prehistòria, amb dibuixos de la vida dels primers homínids: "L'home prehistòric". La paret del costat està decorada amb un altre gran cartell que ressegueix la història dels invents; el seu títol resa : "Història de les coses". A sota, un plafó de suro amb dibuixos de Walt Disney calcats i pintats pels alumnes en paper translúcid. A l'esquerra un gran mapa de Catalunya, i més a l'esquerra encara una prestatgeria de fusta amb llibres bàsics de consulta (atlas, diccionaris, etc.), juntament amb els carpesans dels alumnes. Finalment, un altre plafó on es recullen els càrrecs. En general, el mobiliari i la decoració semblen una mica gastats, especialment les taules, amb un nivell de brutícia i de desperfectes (ratllades, etc.) prou considerable.*

Dos detalls diferencien les característiques materials del CEIP Muntanyà i el CEIP Icària pel que fa la decoració i la disposició del mobiliari:

En primer lloc, a l'escola mataronina hagués resultat realment inverosímil la presència d'elements relatius a la cultura de consum de masses com les il·lustracions Disney, quelcom que diu molt dels plantejaments subjacents als diferents ethos escolars. També és cert que no a totes les aules del CEIP de Caldes haguessin estat admesos aquests personatges de connotacions "capitalistes" i "colonitzadores"...

Observació que remet a la segona característica diferenciadora: l'heterogeneïtat en els estils i usos decoratius entre aules, que contrasta amb la coherència i homogeneïtat de criteris desplegada a les aules de l'escola mataronina, fruit de la coordinació i el treball conjunt de la plantilla. Si a l'Icària les aules resultaven familiarment similars, el clima material al Muntanyà podia variar per complet d'una classe a una altra, en funció de la mestra responsable. Així, si en algunes aules destacava l'ordre i la netedat en la disposició del mobiliari i les peces decoratives, en d'altres regnava un aparent caos que no semblava preocupar gens la docent responsable: taules agrupades sense un criteri fix, material de manualitats escampat de qualsevol manera, llibres desendregats i tombats, paper de retallables, llapis i gomes pel terra...

Per altra banda, si algunes mestres encara feien servir només materials i tècniques tradicionals (dibuix a mà, ús de ceres i de pintura tempera, etc.) per a l'elaboració de cartells i altres elements de guarniment, d'altres, de formació més recent i actualitzada, manegaven amb facilitat l'ordinador a l'hora de dissenyar il·lustracions i mostraven una gran imaginació a l'hora de reciclar i fabricar objectes a partir dels més diversos materials.

Pel que fa a l'aula on s'impartia el reforç als alumnes marroquins d'incorporació tardana, aquesta consistia en un petit habitacle situat a la planta baixa, annex a la Sala de professors, que en realitat semblava tenir un ús polivalent, donada l'absència de decoració específica. La manca d'ornamentació i l'austeritat del mobiliari suggerien d'entrada urgència i imprevisió en l'habilitació de l'espai per a aquest tipus de reforç, si bé la disposició de les taules fent un quadrat afavoria la creació d'una atmosfera acollidora i familiar on semblaven trobar-se a gust els alumnes nouvinguts.

Els rètols apareixien ben clars en el cas de les aules per cadascun dels nivells –com al CEIP Icària, els grups-classe fins a Cicle Mitjà s'identificaven amb noms, en aquest cas de personatges de conte, normalment escollits pels alumnes-, però no així en tota la resta d'espais (excepte la Biblioteca o la Sala d'Informàtica...), on la manca de designació "oficial" n'afavoria la flexibilitat i l'accés informal. Els plafons recollien majoritàriament informació procedent de l'AMPA (amb els serveis i activitats organitzats durant el curs), de les diferents campanyes de la Generalitat adreçades a les escoles, i, per últim, de l'Ajuntament i les entitats culturals locals, que posaven cura en mantenir una comunicació fluïda amb l'equip directiu per tal d'implicar l'escola i les famílies en la vida cultural de la vila.

Igual que a Mataró, l'única llengua de comunicació escrita que emprava l'escola era el català, si bé les mestres freqüentment utilitzaven el castellà en les primeres converses amb les famílies de recent incorporació, tant marroquines, com llatinoamericanes, com de la Unió Europea.

Per últim, novament, i en aquest cas de manera encara més paradoxal tenint en compte l'elevada proporció d'alumnat d'origen estranger (un 34%), cridava l'atenció per omissió l'absència d'elements decoratius que reflectissin la trajectòria i la història multicultural tant de Caldes com del CEIP Muntanyà, si bé cal assenyalar que tampoc abundaven les referències localistes més enllà del cartell amb el mapa de Catalunya i de les informacions i tríptics enganxats als plafons, relatius a Caldes.

En aquest sentit, doncs, si per una banda l'obertura a l'entorn i la vessant "integradora" ressenyades al Projecte Educatiu de Centre responien, en els aspectes materials, a l'imaginari monocultural dominant, hi havia una gran diferència amb l'escola mataronina en el vector de forces: si a l'escola Icària l'imaginari cultural fonamentalista a l'entorn de la identitat catalana semblava creat i recreat per la pròpia cultura docent del centre en un entorn de minories -un barri perifèric nascut de la immigració subalterna- no gens afavoridor ni receptiu, en el cas del CEIP Muntanyà emergia la direcció contrària: del sector sociocultural dominant en un territori petit i polaritzat, cap a l'entorn escolar de la vila. Quelcom que s'explica en part justament per la manca de coherència i estabilitat en els plantejaments ideològic-pedagògics de la plantilla, com veurem a continuació.

### **9.5.2 Participació i clima relacional: discursos i pràctiques**

Ja s'ha avançat en epígrafs anteriors com el clima relacional al claustre de professors venia marcat per les desavinences i oposicions entre la plantilla, especialment entre l'equip directiu, relativament nou en el seu rodatge, i l'antiga directora, una de les mestres amb més antiguitat a l'escola, a la qual donaven suport altres mestres de la plantilla (la majoria de condició relativament acomodada<sup>134</sup> i llarg establiment a diferents localitats del Maresme veïnes de Caldes), bé per amistat o afinitat, o bé per interessos espuris... La versió del nou equip per desqualificar el *bàndol* oponent es basava en què l'anterior directora no havia assumit haver de deixar el seu càrrec, suposadament obligada davant les pressions de les famílies per la seva descurada i erràtica gestió: "continua com si encara estigués en el càrrec", portant la contrària sistemàticament i desqualificant la tasca de la nova coordinació. Malauradament, no em va ser

---

<sup>134</sup> Així, per exemple, una d'aquestes mestres era qualificada per membres de l'equip directiu com de *pija*, "una noia que sempre ho ha tingut tot i que està acostumada a que tothom faci el que ella vol: per exemple, el sr. conserge sempre li fa a ella totes les fotocòpies que vol perquè va amb aires de gran senyora i li té por; en canvi, si li demana una altra mestra contesta que té molta feina i que no se'n pot ocupar de les fotocòpies".

possible recollir les percepcions al respecte de l'altre grup en litigi, donat el meu rol d'entrada que d'alguna manera m'obligava a vincular-me més a l'equip directiu si volia aconseguir l'accés al centre, la qual cosa implicava un cert grau de desconfiança en aquesta secció opositora de la plantilla...

Com a conseqüència, les picabaralles entre aquests dos grans grups, amb diferents graus d'adhesió entre les docents del claustre, i per bé que soterrats i invisibles portes enfora, condicionaven la vida quotidiana del centre escolar, creaven un clima de tensió que obligava la direcció a justificar i defensar constantment les seves accions de gestió, com va succeir davant d'una carta presentada a inspecció que posava en qüestionament la tasca de l'equip, i que va ser contestada adduint que la maniobra obeïa animadversions professionals i personals, així com a la competència pel poder i el prestigi dins l'escola.

Tot aquest complicat rerefons de la plantilla tanmateix no es feia visible portes enfora, en les interaccions quotidianes amb les famílies. Ben al contrari, les dinàmiques relacionals enregistrades entre pares i mestres durant el treball d'observació participant contrastaven vivament amb el clima dominant a l'escola mataronina: mentre a Icària s'hi establia un contacte molt més burocràtic i distanciat –el professorat pràcticament només es relacionava amb les famílies mitjançant cita prèvia i a través de les reunions previstes durant el curs-, al Muntanyà les famílies gaudien d'un ampli marge d'accés al professorat en moments i espais no formals, és a dir, al pati i vestíbuls en les entrades i sortides. Cada dia, abans d'entrar a les aules, les mestres conversaven amb les mares que hi duïen les criatures de manera distesa i espontània, creant una atmosfera de familiaritat i confiança que es veia afavorida pel reduït nombre d'alumnes escolaritzats.

La plantilla docent es mostrava satisfeta en general amb la resposta institucional de les famílies, especialment eloqüent al respecte va ser la directora:

Sempre es fan activitats que complementen l'oferta de l'escola i que veiem que són molt positives pels nens. I els pares ens ho valoren molt, estan molt contents. I és una escola molt petita, es treballa molt bé, molt. No sé, ho aprecien molt. N'aprenen molt, veuen els treballs que fan, i els valoren. Jo havia vist escoles que el nano t'ha tirat la feina a la paperera perquè el pare no li ha valorat, no? Estem parlant d'altres zones deprimides. Aquí no passa això, aquí es valora la feina. (Membre Equip Directiu).

Un altre indicador esgrimit és que normalment les famílies de l'escola no faltaven a les reunions previstes durant el curs acadèmic, si bé es detectava una diversitat de pautes depenent del tipus de família:

A veure, reunions prescriptives són una a l'any, però clar aquí..., tenim la facilitat de què, com que tenim pocs alumnes, doncs aquest contacte és molt més sovint. I també depèn de la casuística de cada alumne: a vegades hi ha alumnes que requereixen més reunions familiars que d'altres, no? Aleshores, tu convoques amb molta assiduitat. Hi ha pares que es relacionen molt amb l'escola, molt, pels fills que tenen, i d'altres que vénen allò un cop a l'any que és obligatori, o com a molt un, dos, o tres cops. Depèn. En això no podem fer tots iguals, s'ha de diferenciar bastant. (Membre Equip Directiu).



Era inevitable, però, la referència a les famílies marroquines com a població amb més dificultats d'accés al centre, si bé, a diferència del que succeïa al CEIP Icària (on es passava la pilota a instàncies de suport externes), el centre tenia assumida (tot i que aquesta visió no era compartida per tota la plantilla) la responsabilitat interna d'aconseguir la màxima presència a les trobades institucionals, o almenys així es verbalitzava des de l'equip directiu:

A les reunions de classe acostuma a venir tothom. O sigui, una reunió al curs amb tothom es fa. Això sí. Vull dir, l'escola ja fa per buscar aquestes famílies que... A vegades ens costa una mica, sobre tot les famílies àrabs ens costa, però a veure, és qüestió de persistència, de perseverança i d'anar insistint. (Membre Equip Directiu).

La majoria de mares i pares que hi acudien regularment –els *autòctons* i els immigrants de la UE– es coneixien els uns als altres així com als companys i companyes dels seus fills, tot establint xarxes de suport i ajuda mútua a l'hora de cangurar nens, organitzar festes d'aniversari i altres activitats lúdiques, etc. En aquest sentit, cal posar de relleu, com s'ha introduït més a munt, la vitalitat i la força de l'AMPA, formada per un substancial nombre de famílies que, malgrat tot, distaven de reflectir la diversitat de la població escolar, reunint dos perfils principals: per una banda, mares i pares de diverses autoctonies (de Caldetes o rodalies des de vàries generacions, o d'origen a la resta de l'Estat) establerts llargament al municipi, i per altra famílies relativament acomodades i amb capital cultural, tant arribades de països rics, com procedents de Barcelona i rodalies. La resta de famílies, la majoria immigrades del Marroc, restaven al marge tant d'aquesta institució representativa com de les xarxes de sociabilitat i suport mutu establertes.

Les activitats extraescolars, de fet, no haguessin estat possibles sense la col·laboració de l'AMPA: les mares integrants s'encarregaven d'organitzar les classes de dansa, aikido, anglès (impartides per una mare nadiua), piscina, teatre... L'equip directiu reconeixia la tasca participativa de l'AMPA (“Clar, els hi agrada molt el tema de l'escola, la viuen molt, aquí. Moltíssim”), però, potser per la por a veure's “envaït” en el seu terreny, els hi posava límits pel que fa a l'organització de les activitats del calendari festiu, o almenys així es remarcava des del centre, per veu de la directora:

És que directament, ells, en festes per exemple, no organitzen... Ells només..., a veure, sí que a la festa de fi de curs, com que fan extraescolars, doncs sí que l'organitzen ells, no? Però, a veure, elles no són les que fan la feina, diguéssim, eh? És el claustre, que ho fa. Són els professors. Però a elles les veus que s'ho passen molt bé, que tenen moltes ganes de venir... Ara, per exemple, la xocolatada al Nadal doncs sí que vénen i col·laboren a la cuina, i fan tot el tema d'intendència, de parar i treure taules, etc., i tot això ho fan molta il·lusió. Però nosaltres som els que fem les festes a la nostra..., tal com ens agrada a nosaltres... (*Detecto que remarca aquesta frase amb un cert to de suspicàcia*). (Membre Equip Directiu).

Aquesta insistència per explicitar el control del centre sobre les activitats que implicaven les famílies paradoxalment semblava revelar una certa feblesa en aquest lideratge. De fet, des d'alguns serveis externs s'atribuïa a l'AMPA una funció de base i de timó que possibilitava que el projecte d'escola arribés a bon port compensant els sotracs regnants a la plantilla, constitutius, per altra part, de la pròpia història del CEIP:

Aquí L'APA es mou molt perquè ha vist que si no es mou, doncs l'escola va per una línia molt diferent a la que..., a la que ells pretenen. Per tant veuen que ha de tenir un pes important, eh? Però és que de fet, l'escola, si tires enrere la història, té un gran volum de..., de conflictes, molta història -Sí? - Sí. Vull dir, portem ben bé deu anys que..., bueno, suposo que encara s'ha de veure cap a on ha d'anar l'escola, hi han haguts molts canvis... És una escola molt petita, tothom es coneix, i a més a més molt..., no sé com dir-ho..., molt enganxada, no? (Responsable de zona del Programa d'Educació Compensatòria).

En les converses amb integrants de l'AMPA, però, no emergí cap conflicte al respecte, sinó que en aparença, l'ambient era d'entesa, de contacte estret i fluït, percepció que es traspuava en les impressions d'algunes mares sobre la vida quotidiana al centre, recollides en converses com la següent:

*Mare 1:* El que sí que la nostra escola és una escola de poquets nens. Aleshores, l'escola és quasibé el que tothom ha desitjat, no?, una escola quasibé unitària pels nanos. El tracte és molt personal, ens coneixem tots, i els nanos es coneixen tots, des del que fa P3 fins..., és a dir, tant poden jugar un de P3 amb un de 6è...

*Mare 2:* Les senyoretetes són molt properes, són com mares...

*Mare 1:* Clar, és tota una família, no?

*Mare 2:* Nosaltres arribem a l'escola i hi entrem sense problemes. Hi ha un tracte molt estret, cada dia hi ha un tracte de mestre a pare, i de mestre-nen-pare tots plegats, no? O sigui, els pares arriben cada dia fins el pati de l'escola i hi ha molta relació amb tothom...

*Mare 1:* Sí. I fas la xerrada amb la mestra: "que ha tingut mal de panxa aquesta nit", "que avui no sé què, que es queda al menjador"... I tots ens coneixem. Vaja, és que fas una ullada i dius "ui, tal nena avui no ha vingut, què ha passat?", no? No sé, hi ha pares amb molta empenta, nosaltres ens aboquem a tot. I quan ve un nen emigrant o un nen nou, sigui d'on sigui, l'agafem com un nen més de l'escola. Per exemple, fa tres setmanes vam fer un campionat de cross, a Sant Iscle de Vallalta, i llavors unes quantes mares que hi pujàvem pues vam arrossegar tots els nens que hi anaven, no? No hi ha diferències.

L'actitud "paternalista" de les mares de l'AMPA cap els alumnes de famílies immigrades de països pobres (bàsicament Marroc i la República Dominicana) es transformava en crítica oberta quan l'objecte dels discurs n'eren els adults responsables, dels quals es dubtava que possessin interès en l'escola o en l'educació dels seus fills i filles. Aquests ens són uns fragments il·lustratius:

*Mare 3:* Aviam, ara aviat serà la festa de final de curs, no? I tots els nens pugen, tots. Què passa? Que a lo millor, val, si són coses extraescolars aquests nens normalment no hi participen perquè els pares no es poden permetre pagar... I pensa que els preu de les extraescolars són molt populars perquè tothom arribi. Però igualment no hi participen. O per exemple, molt significatiu: la Mostra Literària de Sant Jordi..., aquest any van guanyar dos nens magrebins, i per recollir el diploma hi eren els nens, els pares no varen venir... I llavors dius "Ostres, quina llàstima que no hi siguin els pares". Els nens sí que participen, a la Festa Major els veus a ells, als germans grans... Però no als pares...

*Mare 4:* Fa poc vam fer una festa a l'escola per la Jornada de Portes Obertes i els hi vam dir que pugessin, perquè eren mares que tenien nens petits que encara no són a l'escola. Però no hi va haver manera. O sigui, van pujar, però no amb el tarannà de participar, sinó "aviam què podem treure", no? L'endemà hi havia reunió, i elles "Es que no, es que no entiendo...". Jo li deia "Escolta, l'Ajuntament fa uns cursos de català, per què no hi aneu? Si el teu fill l'any que ve arriba a l'escola tindrà preguntes a fer-te i no l'entendràs, perquè la llengua nostra és el català", i "No, no, es que mi marido no me deja..."; "Doncs aneu-hi tots dos", perquè a més a més els fan en horaris per la gent que treballa... Doncs "No, no, no". O sigui, no, no volen...

Les integrants de l'AMPA posaven molt d'èmfasi en distingir la “bona integració dels nens immigrants” a l'escola de la suposada manca de voluntat d'integració dels adults –marroquins-. I veien les seves iniciatives integradores –de l'alumnat d'origen marroquí, se sobreentenia- com un “sobreesforç” poc reeixit davant la manca de col·laboració dels pares. Com a exemple de mostra, serveix aquest tall d'entrevista a una de les mares de l'AMPA, que era plenament conscient de la discontinuïtat en les xarxes de sociabilitat dels infants d'origen marroquí fora de l'escola:

Sobreesforç perquè no reps una resposta igual. Igual o..., bueno, algo... No? Pensa que..., les classes d'aquí són molt petites, i quan hi ha l'aniversari d'algun nano que van a algun “happy party”, hi van tots. Mira, l'última vegada, de la classe de la meua filla hi havia una festa, hi ha una nena que és magrebí, i no hi va poder anar perquè no hi va haver manera de localitzar els pares... Hi havia el germanet gran, però com li dius: “Bueno, me l'emporto i ja te la tornaré”?, “Però a on?”... Clar, l'adreça evidentment la pots esbrinar perquè te la dona la direcció si tu vols, però a veure, pots arribar amb la nena a les 8:00 del vespre i et poden fotre una bronca... Perquè no els coneixem els pares, hi ha pares d'aquests nens que no els conec, perquè no vénen mai... Que no és el cas dels europeus –No?– No, ni molt menys, t'hi entens perfectament. (Mare de l'AMPA).

Per tant, existia una línia divisòria amb la població escolar marroquina no només pel que fa a la participació de les mares i pares en l'escola, sinó en termes de sociabilitat dins i fora del centre.

Tornant novament al clima dins els espais escolars, cridava l'atenció l'absència d'una organització clarament pautaada de les entrades i sortides del centre: sí que hi havia l'expectativa docent d'unes fileres a formar un cop se sentia la música que avisava de l'hora d'entrada a les aules, però, a diferència de l'Icària, on aquest element disciplinador resultava imprescindible, les fileres no semblaven amoïnar gaire el professorat, que rarament renyaven els alumnes que indolentment desobeïen les normes i rituals al respecte. De fet, els alumnes (de Cicle Mitjà i Superior, majoritàriament) que havien de canviar d'aula, inclosos els marroquins d'incorporació tardana que assistien a l'espai de reforç, ho feien al seu aire, sense acompanyament d'un adult, quelcom que hagués estat realment impensable a l'escola mataronina...

L'assistència a les festes i celebracions era realment multitudinària (en viu contrast amb l'Icària), potser perquè l'escola, voluntària o involuntàriament –per manca d'entesa i coordinació entre la plantilla?-, s'obria en aquelles ocasions al protagonisme de les famílies: així, per exemple, les mares de l'AMPA portaven l'organització de la Festa de Fi de Curs, i desplegaven un esforç considerable per aconseguir la col·laboració de tothom, incloses algunes famílies menys visibles al centre, per exemple, mares marroquines que muntaven tallers de henna o cuinaven dolços típics per aportar a la Festa, com vaig enregistrar durant el curs del treball de camp al centre.

Però no només les famílies de la *majoria* i de les *minories* culturals acomodades vivien el centre com un espai propi, sinó que també, portes enfora, el CEIP Muntanyà aparentment gaudia d'una important valoració simbòlica en el conjunt del poble, com bé ho reflecteix

aquesta escena descrita a propòsit del Carnestoltes, una festivitat de gran afició a la vila i que l'escola celebra organitzant una Rua que circula pels principals carrers:

*(...) ens hem enfilat per la Riera de Caldes d'Estrac, el punt neuràlgic del poble on estan situats gairebé totes les botigues, comerços i serveis. Allà és on havia més gent esperant. Els nens s'han mostrat molt contents i ufanosos de ser el centre d'atenció. Ha anat sortint gent dels comerços (d'una perruqueria, d'una pastisseria, d'una fruiteria...) per saludar els infants i felicitar les mestres. Les mestres han xerrat força estona amb els pares i altres familiars (avis sobre tot) i la gent del poble.*

*Ens hem aturat al mercat, tipus la Boqueria, però en petit. Tots els comerciants s'havien posat d'acord per disfressar-se del Far West americà, i fins i tot a l'entrada hi havia penjat un cartell amb la llegenda "Saloon". El terra estava cobert de palla i pel sostre havien penjat guirnaltes i globus. (De seguida he pensat que aquest deu ser un dels llocs on s'aplega la gent "de tota la vida" de Caldetes. Semblava que tothom es coneixia). Els botiguers els estaven esperant i han fet gala de la seva paciència amb la quitxalla.*

En conjunt, doncs, les dinàmiques relacionals establertes a nivell institucional, potser pel caràcter "únic" de l'escola dins l'entorn social, i gràcies al paper actiu de l'AMPA, dibuixaven el CEIP Muntanyà com una escola vinculada al territori des de la perspectiva dels sectors socials i culturals dominants, però amb un professorat més aviat passiu, que es deixava portar sense iniciatives clares al respecte, inconscient de la manca d'una perspectiva més inclusiva pel que fa als aspectes de participació i sociabilitat.

## **9.6. Els serveis i recursos adreçats a l'alumnat d'origen immigrant estranger**

La primera característica que cal ressenyar en aquest apartat és la no consideració, per part del centre, de l'alumnat procedent de famílies europees i llatinoamericanes com a població susceptible de rebre atenció específica en tant alumnat "nouvingut". La raó principal adduïda era el coneixement per part d'aquestes famílies i infants com a mínim del castellà. Per altra part, es donava per descomptat que ja estaven familiaritzades i perfectament adaptades al funcionament d'una escola de primària.

En qualsevol cas, el CEIP Muntanyà, en el moment de realitzar el treball d'observació participant, comptava amb uns recursos interns força limitats per acollir i treballar la incorporació dels alumnes de famílies immigrades, arribats no només a l'inici del curs acadèmic sinó tardanament. El degoteig de noves incorporacions el protagonitzaven els infants marroquins: un total d'uns 5, amb edats compreses entre els 7 i els 12 anys, van entrar el curs 2000-2001.

Aquests alumnes es deixaven pràcticament al càrrec d'una de les mestres amb plaça d'interina i recentment arribada, la qual s'encarregava d'organitzar un espai de reforç lingüístic on tots els infants marroquins d'incorporació tardana assistien conjuntament. D'igual manera, es responsabilitzava de les classes de recuperació per infants de cicle inicial, que aplegava l'alumnat amb més dificultats d'aprenentatge, independentment del seu origen...

Més endavant, al capítol dedicat als estils d'ensenyament/aprenentatge, m'ocuparé amb més detall del funcionament d'aquesta aula especial per a nouvinguts marroquins, però val a avançar que la designació de la mestra responsable (sense posar en dubte la seva bona voluntat i dedicació, fora de tota qüestió) no semblava respondre a un perfil de preparació i formació per a l'atenció a la diversitat específic (la seva especialitat era musical), sinó més aviat a una intenció de “descarregar” la resta de mestres del centre de feina addicional a les de tutor o membre de l'equip directiu.

Aquesta aula d'immersió al català en realitat venia a suplir una de les funcions que en d'altres centres assumeix el servei d'educació especial. De fet, un parell d'anys després, el CEIP ja comptava amb un especialista en aquest àmbit, i per tant va desaparèixer aquest espai més aviat informal i flexible, on l'assistència dels alumnes s'anava organitzant i distribuint setmana a setmana de forma consensuada amb els tutors. L'establiment del servei d'educació especial suposava, en canvi, la institucionalització d'un entorn més encapsulat per a aquests infants de “necessitats educatives especials”.

A banda de l' “aula d'acollida”, una de les mestres de Cicle Mitjà amb més proporció d'alumnat arribat del Marroc havia organitzat a títol personal un reforç lingüístic extra a l'aula d'informàtica, fent servir jocs d'ordinador per estimular els alumnes a fer servir el català tot jugant. El problema, però, era que aquests alumnes s'havien de perdre altres classes, a la tarda, per poder assistir a les sessions...

La resta de serveis i recursos es proveïen de manera externa: bona part dels infants i les famílies de procedència marroquina i dominicana eren atesos pel Programa d'Educació Compensatòria (PEC), i per l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), a banda dels Serveis Socials, del Municipi, amb el suport del Servei de Mediació facilitat pel Consell Comarcal del Maresme (es tractava en realitat dels mediadors contractats per l'Ajuntament de Mataró, els quals eren “cedits” a l'òrgan comarcal per poder atendre poblacions de petites dimensions com Caldetes...).

El PEC atenia totes les escoles de la zona alta del Maresme, de Palafolls a Llaveneres. De les catorze escoles incloses al servei, les més grans es visitaven setmanalment i els alumnes en rebien atenció directa; en canvi, les de matrícula més reduïda, com era el cas del CEIP Muntanyà, només podien comptar amb una visita quinzenal consistent, amb les pròpies paraules de la responsable entrevistada, “fer el seguiment dels alumnes, preparar la programació dins i fora de l'aula, i l'assessorament dels mestres”. Per tant, el contacte amb els infants era pràcticament absent per motius de manca de temps. L'entrevistada explicava la seva funció al centre de la següent manera:

Aquesta escola, com que vinc quinzenal, faig..., a veure, seguiment als alumnes els veig de tant en tant, d'acord?, a veure com estan, què fan, com se senten..., una mica per fer el seguiment directe, una persona que està externa a l'escola, que ells tenen com a referent, perquè saben que sóc la

mestra dels nens de diferents cultures i països, i per tant, amb mi se senten còmodes i poden explicar-me com se senten ells a escola, si tenen companys, a què juguen al pati, com està la família, d'acord ? (...). Però bàsicament el que em dedico és a fer el seguiment així i després a parlar amb els mestres, com els hi va dins de la classe, quin material tenen, com estan treballant, si estan progressant o no els alumnes. Llavors jo els ajudo amb material, faig observacions d'aula... (Educatrice PEC).

No vaig tenir l'oportunitat de poder presenciar cap "seguiment directe" per part de la responsable del PEC, i, doncs, tampoc no podria calibrar fins a quin punt aquest vot de confiança sobre els alumnes que s'atribuïa en tant "mestra dels nens de diferents cultures i països" es recolzava en una base real o en expectatives poc realistes, tenint en compte l'escassetat de temps dedicat al treball amb els propis infants...

En qualsevol cas, però, el PEC atenia pràcticament en exclusiva alumnes de famílies marroquines, els que, segons el servei, presentaven comparativament més mancances a nivell educatiu, però sobre tot, social. Parlant del parell de famílies marroquines de més recent incorporació al CEIP, la responsable de zona presentava els seus casos de la següent forma:

Les dues famílies tenen problemes estructurals bastant importants... Problemes d'atur, problemes econòmics, socials... Vénen d'una zona muntanyenca del Marroc -Zona bereber ?- Sí... Els hàbits socials els tenen..., bueno, bastant fotudots, eh ? Tot el que la higiene... I per tant, això en aquesta escola preocupa bastant. Els hi preocupa perquè és un..., un..., una cosa que sobresurt molt, i per tant està..., està...-Diferenciant els alumnes ?- Exacte, està una mica sobre l'atmosfera, que són diferents, no ?, perquè van bruts, perquè no esmorzen, perquè, perquè... No ?, llavors això hi ha molta demanda per aquesta part. Va haver-hi una demanda al principi de curs, doncs que fossin atesos a nivell de roba i de menjar, o sigui, les coses més bàsiques. (Educatrice PEC).

Així, doncs, semblava que l'escola focalitzava les demandes al PEC en aquest alumnat, essent la coordinació amb els Serveis Socials força estreta i fluïda per tal d'adreçar les famílies cap als circuits assistencials més bàsics. La professional del PEC tenia ben clar que s'havia de distingir entre les variables socials i les culturals a l'hora d'atendre al població arribada del Marroc:

Amb la família..., és que depèn, crec que generalitzar "família immigrant" és molt perillós, eh ? Perquè bàsicament depèn de la zona d'on vinguin, de l'estructura familiar que tinguin, de si tenen treball o no tenen treball... És que més que cultura són problemes econòmics i socials. Una família marroquina no vol dir que tinguin implícits problemes d'absentisme, problemes amb la família, problemes d'aprenentatge... Això s'ha de tenir clar, vale ? A més, les visions de l'escola són diferents, eh ? Per tant, aquí hi hem de treballar molt amb la família, que han de venir a l'escola..., però l'escola ha d'entendre també el funcionament de la família.

En demanar-li si hi havia algun cas d'atenció a alumnes procedents d'altres països d'Europa, l'entrevistada respongué negativament i adduí les següents raons:

(No n'hi ha). Perquè Compensatòria té alumnes de risc social, i bàsicament són alumnes extracomunitaris, quan són de la Comunitat (Europea) no els contemplem. Primer perquè no hi el problema bàsic de llengua, perquè l'alfabet és el mateix, són llengües romàniques... I a més a més, que les dificultats estructurals i econòmiques que poden tenir no són les mateixes, ni molt menys. Per tant, no són susceptibles de fer el nostre seguiment. (Educatrice PEC).

Res a discutir sobre la posició socioeconòmicament avantatjada de les famílies europees com a justificant per no ser susceptibles d'entrar en seguiment pel PEC... Però, tanmateix, en l'argumentació lingüística, aquesta darrera cita es presta a una confusió ben reveladora de la

construcció social (jerarquitzada) de les distàncies culturals entre col·lectius, donat que altres llengües de la comunitat europea presents a l'escola, com l'alemany o l'anglès, si bé comparteixen alfabet amb les nostres, són tan poc romàniques com l'àrab..., però només aquesta es contemplava com un "problema".

En realitat, la professional del Servei de Compensatòria es situava des d'un cert relativisme cultural i, doncs, procurava distingir entre variables socials i variables culturals a l'hora de seleccionar la població susceptible d'ésser atesa, tot recorrent a l'ajuda del Servei de Mediació Cultural, valorat per l'escola com a una eina de gran utilitat per a la comunicació amb aquestes famílies nouvingudes del Marroc, una eina que, en viu contrast, no semblava que fes gens de falta en el cas de l'alumnat i les famílies procedents de països europeus...

El Servei de Mediació Cultural (cedit des de Mataró, cal insistir-hi) se sol·licitava de forma puntual, bé per rebre i acompanyar les famílies del Marroc d'incorporació tardana, bé davant la detecció de manca de resposta per part d'aquests infants i famílies a les consignes donades per l'escola, especialment en termes de puntualitat i higiene (inclòs l'acompliment del calendari de vacunes), però també davant de conflictes considerats "culturals", com els que es van enregistrar diverses vegades al menjador, on, com es detallarà en propers capítols, els infants marroquins eren objecte d'escarni per la resta d'alumnes, i acusats de provocadors pels adults de l'escola, perquè no només no "agraïen" poder triar un menú especial sense porc, sinó que a més, es negaven a menjar qualsevol tipus de carn que no estigués matada a l'estil musulmà (mirant a la Meca).

El PEC i la directora del Centre apreciaven el rol de la mediadora cultural en tant persona familiaritzada amb els codis culturals d'aquestes famílies, una interlocutora imprescindible per millorar-hi la comunicació. Malgrat tot, mentre des del CEIP es posava un èmfasi en la utilitat de la traducció lingüística de les consignes i expectatives de l'escola, des del PEC es reconeixia la importància de la funció pròpiament de *mediació cultural* del Servei:

*(Educatora PEC, comentant una entrevista amb una família nouvinguda marroquina assistida per la mediadora cultural)*

El pare, si t'hi vas fixar, tenia competència en castellà. Però vaig fer venir la mediadora expressament per a què ell se sentís..., més acollit, i a més a més garantir la plena comunicació, i a més a més que l'escola també entengui..., bueno, l'estructura diferent d'aquesta família, no? Que una mica la directora li deia "bueno, però vostè a casa treballarà per això?" (*les paraules de la directora es van referir als compromisos que es va demanar a la família respecte als infants*) i ell va dir claríssimament "No, no, el meu paper és assumir la informació que rebo i fer el traspàs a la mare". (...). El que hem fet fins ara és que l'escola exigeixi a la família doncs que vingui a l'escola, que vinguin a entrevistes amb els mestres..., i oblidem que l'escola també té una responsabilitat a entendre el funcionament de la família, val?

En qualsevol cas, però, el Servei de Mediació constituïa un recurs més aviat esporàdic i precari pel seu caràcter prestat, al qual només es recorria en les ocasions esmentades més amunt.

Si al CEIP Icària no es va poder parlar directament amb el professional de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic que prestava servei al centre, a Caldes d'Estrac es va tenir l'oportunitat de mantenir-hi una breu conversa per tal de copsar les problemàtiques detectades en la població escolar d'origen immigrant i el tipus de treball realitzat amb aquests infants. Per començar, l'entrevistada reconeixia que el volum d'infants d'origen extracomunitari atesos sobresortia sobre el total de nens i nenes (uns 12 casos), si bé les problemàtiques o mancances diagnosticades coincidien:

Tampoc no varia tant d'una població a una altra, el que passa és que aquí, en ser una població molt petita, doncs sobta també la quantitat de nanos d'aquesta població (immigrant) que es concentren, no? (...). I jo diria que una de les coses que m'he trobat molt és, com sempre també, tota la part d'hàbits i límits, sobre tot en els nanos més petits, que és el que a lo millor d'entrada potser és la necessitat més important que he vist: les orientacions a les famílies en quant als hàbits i aquests límits. Sobre tot amb els petits. I bueno, ja et dic que no varia la problemàtica d'uns nanos a uns altres. (Psicòloga EAP).

Les qüestions “d'hàbits i límits”, doncs, semblaven les més freqüents entre les famílies estrangeres (sempre donant per suposat que es tractava de les arribades de països pobres extracomunitaris...) igual que ho eren per la resta. Tanmateix, col·locar tots els casos en el mateix sac, com insistia l'entrevistada de l'EAP, de fet equivalia a obviar que en el cas de les famílies immigrades sovint es tractava d'un desajustament de pautes de socialització que només demanaven un temps de reajustament i adaptació en destí, mentre que en les famílies “autòctones” sovint hi intervenien altres factors com la manca d'estabilitat familiar, i/o la fragilitat econòmica i psicològica d'alguns dels membres adults, com vaig tenir ocasió de comprovar durant l'observació participant en les converses informals amb el professorat...

L'EAP també jugava un paper central en la valoració dels alumnes estrangers nous, en estreta coordinació amb el Programa d'Educació Compensatòria (i amb el suport puntual del Servei de Mediació), tot basant el treball del diagnòstic en la detecció del nivell “real” d'aprenentatges en comparació amb l'edat i el nivell cronològics, per tal de prendre una decisió respecte a la ubicació de l'infant i el tipus de reforç a aplicar:

Hi ha una coordinació amb Compensatòria, doncs els casos que són d'idioma i tal els tenim clars, i d'hàbits de treball, i nanos que a lo millor no estaven escolaritzats allà però aquí sí que ho estan, o al seu país, vull dir, una miqueta això. Hi ha nanos que estan a Cicle Superior que estan a nivell de Cicle Inicial, doncs hem tingut que fer la valoració per després fer el traspàs a l'Institut on aniran, una miqueta tot això. (Psicòloga EAP).

Una perspectiva cognitiva *evolucionista* (especialment en els casos d'alumnes amb edat de ser enrolats al Cicle Superior però amb un “nivell” inferior) semblava guiar, com succeïa en el cas de Mataró, l'atenció a l'alumnat d'incorporació tardana des de l'EAP i el Servei de Compensatòria.

En conjunt, es podria afirmar que el CEIP Muntanyà disposava de suficients recursos per poder acollir la població estrangera nouvinguda, però aquests es recolzaven internament en unes poques persones (recordem que la màxima responsable de l'aula d'acollida era una de



les mestres interines recentment incorporades) sense preparació especialitzada, però sobre tot en els recursos de suport extern ja presentats, els quals aparentment treballaven de manera coordinada i fluïda amb la direcció del centre.

Ara bé, si al CEIP Icària el personal docent no semblava viure com una responsabilitat pròpia la tasca d'acollir i acompanyar a les famílies i l'alumnat nouvingut, en canvi, l'equip directiu (possiblement no seria extensible aquesta apreciació a la totalitat de la plantilla) del CEIP Muntanyà aparentment sí havia assumit un compromís de millorar l'atenció del centre a aquestes famílies a través de l'elaboració d'un Pla d'Acollida, encara pendent de confecció durant el curs en què es va realitzar el treball d'observació participant. Amb les paraules de la directora:

L'únic que ara hauríem de fer és el Pla d'Acollida, tenir-lo ben contemplat per quan arriben aquests nens, no? Tenir la feina ja preparada molt pels nivells d'aquests nens, o sigui, tots els recursos allò ben organitzats, a l'abast de tots. *–Perquè ara, el tema de l'acollida, el podeu gestionar d'alguna manera? O no teniu ara realment recursos per poder... – Sí, sí que els tenim els recursos, però, a veure, seria coordinar-nos encara més, diguéssim, a nivell de tots els tutors. Seria més tenir-ho oficialitzat, tenir-ho ben fet, ben plantejat.*

Una missió ben àrdua i complexa tenint en compte la feblesa que suposava el complicat, de vegades crispat, clima de centre i la manca d'implicació, de participació, d'una part substancial de la plantilla en els projectes de l'equip directiu.

## 10. EL DISCURS I LES PRÀCTIQUES DEL PROFESSORAT

### 10.1. El discurs (imatges i expectatives) del professorat sobre les famílies i l'alumnat

#### 10.1.1. Imatges i expectatives del professorat envers les famílies immigrants. Sobre prioritats, desigualtats i distàncies culturals

En el capítol anterior s'ha fet un esforç per tal de caracteritzar la diversitat sociocultural de perfils familiars present al CEIP caldetenc. I és aquesta diversitat, classificada i interpretada pels docents en el marc de la pròpia cultura escolar, el que cal prendre en consideració a l'hora d'aproximar-nos mínimament a l'imaginari del professorat, heterogeni com la pròpia plantilla, sobre les famílies de diferents orígens.

Recordem que, a diferència del que succeïa al CEIP de Mataró, on l'AMPA funcionava gairebé de manera testimonial i aïllada –com una elit a part de la resta de famílies, i on el contacte entre aquestes i l'escola esdevenia força burocràtic, àdhuc *impersonal*, l'escola Muntanyà l'AMPA, tot i que polaritzada quant a l'extracció social –acomodada- dels participants, arrossegava un volum important de la població escolaritzada i acomplia un paper preponderant en la integració del centre al territori. A aquest rol central de l'AMPA s'hi afegia un clima de centre –al seu torn propiciat per les petites dimensions tant del territori com de l'escola- que afavoria la proximitat i les ocasions de contacte espontani i informal entre les famílies i el professorat.

En aquest context, les expectatives docents de contacte i col·laboració dels pares i mares en el funcionament escolar eren relativament elevades (no per part de totes les mestres, però) i les valoracions al respecte ben positives des d'una perspectiva general de la població escolar. Així ho manifestava, per exemple, la directora:

Aquí tenim la facilitat de què, com que tenim pocs alumnes, doncs aquest contacte és molt més sovint. Aleshores, tu convoques amb molta assiduitat. (...). I et demanen “I quin nivell té el meu fill? I com veus tu el grup?”. És que fins i tot això, com veiem el grup, vull dir, hi ha un interès per l'escola, es viu molt.

Ara bé, la mateixa entrevistada reconeixia que, malgrat aquesta impressió a nivell global, existia una desigualtat en les respostes familiars a les demandes de participació i implicació:

Hi ha pares que es relacionen molt amb l'escola, molt, i d'altres que vénen allò un cop a l'any que és obligatori, o com a molt un, dos, o tres cops. Depèn.

Entre aquests darrers pares que amb prou feines acomplien amb els mínims obligatoris de relació amb el centre, es comptabilitzaven bàsicament les famílies immigrades de països pobres, de fet les úniques considerades pels mestres “immigrants” com a tals, donat que les arribades de països rics, com s'ha avançat en capítols anteriors, eren subsumides pràcticament dins les autòctones. El professorat ben poques vegades les diferenciava espontàniament en el seu discurs, es més, reaccionava amb una certa estranyesa quan l'etnògrafa els instava a fer-ho. Com a mostra, quan es

va preguntar a la directora si les famílies immigrades acostumaven a assistir a les reunions de l'AMPA, la seva resposta va ser altament reveladora, no pas pel contingut informatiu, si no pel contingut omès:

- A les reunions de l'AMPA no hi van aquestes famílies. Són famílies autòctones bàsicament.
- I les europees?.
- Europees? Les europees sí. Les europees també.

Els docents coincidien en expressar unes expectatives d' "integració rapidíssima" d'aquestes famílies al centre, en base a la seva condició acomodada, que implicava un elevat interès per l'escola així com capacitat, recursos, per ajudar els infants en les tasques escolars, bé de manera indirecta, bé indirecta:

Tots els nens que vénen d'Europa tenen un nivell socioeconòmic alt, llavors la integració és rapidíssima. I perquè doncs si no saben una cosa els seus pares també els hi poden ajudar o els hi poden pagar classes de reforç. (Mestra Cicle Inicial).

En tot cas, les úniques problemàtiques que presentava la incorporació d'aquestes famílies era l'inicial desconeixement del català per part dels adults, que de vegades els hi suposava una certa angoixa a l'hora d'ajudar els infants amb els deures:

P.- És general aquest comentari de no poder ajudar els fills perquè la llengua és el català?.-

R.- Sí, sí que ens ho diuen. I fins i tot ella està dins del Consell Escolar i a vegades ens demana, perquè es perd una mica, que si us plau li expliquem una mica en castellà perquè no acaba d'entendre segons quines informacions, li costa...

(Membre Equip Directiu)

No obstant, aquestes dificultats, en un entorn on la gran majoria de les famílies autòctones feien servir el català com a llengua materna, eren minimitzades pels docents quan les comparaven amb els "problemes" de la resta de famílies immigrades. En aquest sentit, el següent comentari d'una de les mestres de Cicle Mitjà ja ens avança la polarització percebuda en termes d'integració entre les famílies europees i les "immigrants" per antonomàsia, les marroquines:

Si et refereixes al món marroquí, doncs la integració és superdifícil, i econòmicament no poden, per tant ja els hi és difícil. I després..., bueno, *la seva cultura és molt lluny, i la valoració que tenen del dia de demà dels seus fills pues no és la mateixa que els autòctons.* (Mestra Cicle Mitjà).

Tant les famílies arribades d'Europa com les procedents del Marroc d'entrada eren susceptibles de tenir problemes de comunicació –lingüística i cultural- amb l'escola. És cert que la majoria de les primeres podien comunicar-se mínimament en castellà i algunes tenien nocions de català, però també ho és que el professorat minimitzava, pràcticament invisibilitzava aquestes dificultats de comunicació lingüística en el cas de les famílies de països europeus -de fet, les mestres amb domini de l'anglès sovint utilitzaven l'anglès amb elles en les primeres reunions-, mentre que en el cas de les marroquines la llengua, conjuntament amb els trets culturals emblemàtics de "la cultura magrebina", constituïa el principal element assenyalat com a obstacle en la integració i adaptació d'aquestes famílies al centre:

També costa més de comunicar-se amb ells (marroquins) per la llengua. Perquè quan envies un comunicat és en català, i clar, vull dir, depenen dels seus fills que els hi expliquin perquè ells no l'entenen, no? Els hi costa molt. Després les mares..., doncs, a veure... Els nens arriben sols a l'escola, normalment, vénen sols de casa, no vénen acompanyats generalment, eh?, per la mare (membre Equip directiu).

Els elements discursius de l'imaginari docent relatiu la població marroquina coincidien en la majoria d'aspectes amb els enregistrats a l'escola mataronina:

-dificultats de comunicació derivades de la distància lingüística i de la diferència de codis educatius familiars, com ho reflecteix la següent cita, al·lusiva a les reunions i al càstig físic:

Personalment penso que (*arribem a les famílies*) molt poc. Per exemple, hi ha un alumne que el contacte amb el pare és si el nano no estudia o no porta no sé què, crides el pare, i llavors va darrera "con la correa". No em facis dir el nom perquè... Això seria una cosa de maltractament. Això per a mi no és arribar a les famílies. M'entens? O sigui, jo penso que no. Jo penso que, a veure, evidentment que quan tens nens marroquins fas una entrevista, et ve la mare, que entén menys que el nen, que et diu "Sí, sí, sí, sí", però això no arriba enlloc, no els hi arriba. Jo n'he tingut ara una i "Sí, sí, sí, lo que usted diga" i lo que d'allò, però no. (*Mestra Cicle Mitjà*).

-pobresa socioeconòmica ("els nens vénen bastant bruts", "les famílies depenen de serveis socials", "no els hi demanis que et portin una flauta a música quan a casa no tenen ni per menjar", etc.)... Les mestres insistien en què aquestes famílies ho tenien més difícil que la resta fins i tot per poder mantenir els seus fills a l'escola. Una mestra de parvulari reflexionava, al respecte:

Han de tenir més mobilitat perquè sempre són feines més precàries. I en quant a vivenda, de vegades han d'anar fora també. (...). Aquí viuen en uns blocs en concret, que a més ara els estan arreglant perquè estan fets caldo, i lo que tenen és això. (*Mestra Cicle Mitjà*).

-manca d'atenció familiar als infants ("els nens arriben sols", "passen tot el dia al carrer o al casal"... ) derivada de la situació de precarietat.

La peculiaritat, però, al CEIP Muntanyà venia d'una insistència molt més explícita per part d'una part important dels docents en la perspectiva culturalista ("la seva cultura és molt lluny") a l'hora de fer apreciacions sobre les dificultats de les famílies marroquines a l'escola: unes *dificultats d'integració* atribuïdes tant a la distància cultural amb la població *autòctona*, com a una suposada voluntat d'atrinxerament en la cultura d'origen. Elements que en el cas de Mataró, com hem vist, quedaven parcialment (pràcticament només s'evidenciaven com a "culturals" les qüestions de gènere a l'hora d'asseverar que les nenes "feien de mama" o "estan marcades per la família") emmascarats en el discurs de dèficit social fet extensiu a un sector de la població autòctona -la de menys recursos econòmics i procedent de la immigració interior-.

Per tant, a banda de les dificultats de comunicació i els obstacles imposats pels horaris laborals dels progenitors amb més competència lingüística, es donava per descomptat que l'absència dels pares i mares a l'escola era en gran mesura voluntària en base a una noció "mentalment diferent" de l'educació de les criatures, on l'escola suposadament ocupava un lloc secundari:

La meua situació és: He intentat que vinguessin i ha vingut la mare en els casos que et puc dir. Allavors sempre intentàvem que vingues una persona per fer de traductor. Perquè ni que semblis que entenen, perden conceptes i perden nocions, *i la seva noció d'escola també és diferent mentalment de la noció d'escola que puguem tenir nosaltres, els autòctons*. En general, eh? (Mestra Educació Infantil).

I no tenen la necessitat de venir a l'escola a parlar. Els magrebins no vénen mai voluntàriament a les reunions. (Mestra Cicle Inicial).

Veiem-ne, a més, un fragment del grup de discussió organitzat al centre prou demostratiu:

*Mestra Cicle Inicial 1*

- A veure, una de les famílies que té ella (assenyalant la interlocutora) que fa molt de temps que estan aquí, que tenen feina, que no tenen cap tipus de problema en això...

*Mestra Cicle Inicial 2*

- El R (alumne)... el problema que hi ha aquí, en canvi, és..., per mi que és el concepte d'escola... Interès així voluntari per venir a l'escola..., no vénen, eh?

*Mestra Cicle Inicial 1*

- ...amb situació econòmica regular, diguéssim.

*Mestra Cicle Inicial 2*

- (*Parlant d'un alumne de Primer de família marroquina*) També el tenen molt protegit, no el deixen anar de colònies, volen que estigui tot el dia a casa, que... És una família que costa parlar amb ells. De moment no han vingut. Vaig enviar una nota al primer trimestre, i el nen em va dir que no podia (el pare) perquè treballa fins a les nou, i si no ve el germà gran que és el que fa de traductor doncs no... Jo penso que lo que tenen és un concepte molt diferent del que és l'escola.

*Mestra Cicle Inicial 1*

- De vegades sembla que tenen la necessitat de deixar-los unes hores perquè han d'anar a treballar... No és que no li donin importància al saber, però no la que se li pot donar aquí, ni molt menys.

Aquestes asseveracions a l'entorn l'escolarització formaven part d'una imatge més àmplia que atorgava als marroquins una resistència cultural a la integració i una visió merament "utilitarista" de la seva presència en destí, basada en la millora de l'estatus social de cara al retorn o a l'ostentació durant les vacances en origen. Així, es van poder recollir consideracions ben il·lustratives al respecte, com a mostra:

Però és igual!, si no és només a l'escola, és socialment. Socialment *no s'integren*. A pocs llocs veus que..., jo ara en començo a veure alguna, però a pocs llocs veus, pues, jo què sé, "mujeres autóctonas y mujeres marroquis" fent una tertúlia en un... Són costums molt diferents. (*Mestra Cicle Mitjà*).

Els marroquins vénen aquí amb la idea que després quan tornin allà de vacances amb el cotxe podran fardar del que han aconseguit... Perquè jo tinc un alumne, el Fouad, que està vivint en una casa d'aquestes de lloguer, i sempre em diu que al Marroc es compraran una casa per cadascun... (...). Tenen un projecte que després no arriben... (Mestra Cicle Inicial).

Aquesta darrera atribució discursiva es troba en paral·lelisme, recordem-ho, amb la suposició vehiculada a l'escola mataronina segons la qual les famílies marroquines destinaven tots els seus esforços per "ser com nosaltres" a nivell econòmic, sacrificant l'atenció educativa als fills... Però alhora, els marroquins semblaven negar-se a "integrar-se" a la societat majoritària, *tancats* en la seva comunitat, els seus costums i tradicions... De fet, la religió constituïa un dels aspectes més criticats, inclús temut, en relació amb aquestes famílies:

... A mi personalment em fa molta por la religió! (...) . M'és igual si és negre, groc o blau marí, però jo prefereixo un del Senegal que no sigui musulmà, que un marroquí molt esblanqueït que sigui religiós, això està claríssim. (Mestra Cicle Mitjà).

En viu contrast, els llatinoamericans, presents al CEIP Muntanyà i encara absents a l'escola mataronina, eren vistos (i tractats) com els immigrants més “propers” i “semblants” a “nosaltres”. De fet, no hi van faltar durant el treball de camp manifestacions racials clares com la següent, en un diàleg entre dues mestres:

*Mestra Cicle Superior*

- Amb els sudamericans no ens consideren races diferents... (...) I a veure, si a tu et diuen “la meua filla surt amb un veneçolano”, diràs “Ah, bueno”. Si dius “la meua filla surt amb un marroquí o amb un xinès”, *canviem de raça...*

*Mestra Cicle Inicial.*

- De cultura....

*Mestra Cicle Superior*

- De cultura i de raça! No siguem hipòcrites, *de cultura i de raça...*

De la mateixa manera que es constata a la resta d'entrevistes fora de les parets del centre (AMPA i Associació de Veïns), les docents coincidien en la percepció d'una major disposició per la integració, facilitada per les similituds culturals, en el cas de les famílies llatinoamericanes, no només a nivell escolar, sinó en el propi territori:

... Home, se'ls hi veu una mica d'integració que als marroquins... –Sí, en quin sentit?– Mira, al poble. Hi ha hagut la festa de Carnaval, per exemple, i evidentment tota aquesta gent sud-americana, amb les seves disfresses o el que sigui, estaven allà ballant, no es quedaven allò en un racó, o deixaven d'anar-hi... Vull dir, de moment la integració sembla que és més..., a part de la facilitat de la llengua, home, se'ls veu una mica més... (Mestra Cicle Mitjà).

Les qüestions de gènere a l'entorn de la integració d'unes famílies i altres no deixaven d'estar presents a les converses entre les mestres, especialment pel que fa al paper laboral de les mares i les dones en general:

*Mestra Cicle Mitjà*

- Als sudamericans els hi va més bé, perquè els sudamericans ja tenen el concepte que treballa l'home i la dona... Mestra 2on.- Vénen a treballar els dos....- Aquí les dones marroquines no treballen. Per tant, ja tenen que viure d'un sou.

*Mestra Cicle Inicial*

- Els de Sudamèrica s'integren perquè vénen a treballar...

*Mestra Infantil*

- Però sí que hi ha dones marroquines que treballen: netegen o cuiden altres nens... Jo conec una mare que cuidava altres nens d'una altra dona marroquina, però no sé si cobrava...

A l'escola, els problemes detectats amb les famílies llatinoamericanes no es percebien pas en relació amb qüestions culturals, sinó amb les condicions socioeconòmiques d'inserció al territori i les sotragades en les estructures familiars derivades dels processos de reagrupament i/o de les situacions de monoparentalitat (nuclis encapçalats per la mare, en el cas de les famílies

dominicanes). Així ho il·lustra aquest fragment de conversa a l'entorn d'algunes famílies arribades d'Equador i de República Dominicana:

*Mestra Cicle Mitjà*

- I amb els sudamericans també últimament hem tingut molts problemes en lo econòmic, no és que siguin problemes de temes socials ni de diversitat...

*Mestra Cicle Inicial*

- A veure, han estat nens que han estat potser un any o dos anys sense tenir la mare al costat, que quan han tingut aquí un treball se'ls han endut cap aquí, i ja partim d'una situació irregular. D'una adaptació una altra vegada a una nova família realment, i en alguns casos diferent per complet. I situacions socials dificultoses, que primer representa tenir una feina que normalment ocupa moltes hores, o estar en precari, que només tens feinetes. És una reestructuració total per ells i pels nens a la situació nova. I per l'escola com un tot. Això és el que es genera una mica en sí. També hi ha casos diferents.

*Mestra Infantil*

- Jo el cas que tinc és molt diferent. Han vingut tots tres junts, els pares, la mare ja treballava d'infermera, i ja tenen un nivell que és diferent. La família col·labora molt. –De quin país són?– D'Equador. Llavors jo li dono feines complementàries per mirar, per a què les tingui abans per fer coses de vocals, de lectura..., tot això hi ha estat col·laborant molt la família. –I la família té estudis?– Sí. El pare no m'ho ha dit, però la mare..., sí que va fer uns estudis...

Diverses mestres van explicar que aquestes famílies normalment assistien puntualment a les reunions quan eren citades i que responien ben positivament a les demandes de col·laboració i d'implicació en l'educació dels fills i filles:

(...), me'n recordo que li vaig demanar que estigués més amb el nen i em va dir “Ho intentaré”, perquè el nano és que també té la dificultat que la mare no està mai, i està tot el dia al carrer. I la mare va dir que hi passaria més temps els caps de setmana, que intentaria treballar només de dilluns a divendres... Bueno, van millorant. (Mestra Cicle Inicial).

El professorat era capaç de distingir la diversitat d'orígens interna en les famílies de procedència llatinoamericana, reflectida a través de l'estatus social: lògicament, ben poc tenien a veure els entorns familiars acomodats d'alguns alumnes arribats de Paraguai i Uruguai, per exemple, amb pares i mares d'alt nivell d'estudis, instal·lats temporalment a Caldes per motius de promoció laboral, amb els de la majoria de nens arribats primer de República Dominicana i després d'Equador, procedents de zones rurals, i amb escassa qualificació. Tanmateix, la diversitat interna entre les famílies del Marroc resultava més difícil de veure pels docents, si bé en distingien aquelles “amb un tarannà més occidental”, arribades de zones més urbanes, properes a Ceuta i Melilla, i amb les quals era més fàcil treballar perquè coneixien millor el castellà i estaven “familiaritzades” amb la institució escolar...

Justament, la comparació entre les famílies marroquines i les llatinoamericanes d'extracció humil donava com a resultat un reforçament en les conviccions d'arrel cultural fonamentalista: marroquins i (una part dels) llatinoamericans compartien unes mateixes condicions de pobresa, però en vistes a què les respostes eren ben diferents se suposava que al darrera hi havia una resistència cultural a l'escola per part de les famílies marroquines:

El que jo crec també és que els hi costa molt la integració. L'absentisme és un problema que tenim molt amb els immigrants<sup>135</sup>, nosaltres. -Però amb quins immigrants?- Amb els marroquins. Perquè els sudamericans, jo tinc una nena sud-americana nova, i malgrat el pare no tingui feina durant unes èpoques determinades, la nena no falta a l'escola, i si falta t'ho justifica. I en canvi, els magrebins tenen molt..., és la típica..., és la consciència que tenen ells d'escola, no?<sup>136</sup> (Mestra Ed. Infantil).

Enfrontant els casos de famílies marroquines i llatinoamericanes (bàsicament dominicanes) amb situacions de precarietat econòmica equivalents, les docents arribaven a la conclusió que les segones, malgrat els desavantatges, posaven interès en l'escolarització dels fills, a diferència de les primeres.

En conseqüència, la importància atorgada a l'escola esdevenia una *qüestió de prioritats*, implícitament culturals. Una qüestió de prioritats que es fonamentava en el grau de distància cultural percebuda segons l'origen de les famílies. Tal i com ho expressava emfàticament una mestra, posant com a exemple el d'una mare dominicana que havia deixat els seus fills anar de colònies després de millorar una mica la seva precària situació econòmica:

A vegades jo penso que també són qüestions de prioritat. A veure, el que passa és que ella (mare llatinoamericana) ha tingut ara una sort econòmica, i l'ha volgut designar aquí. Un altre no, un altre et diria "Escolta, m'acabo de guanyar aquests quatre duros, potser me'ls guardo perquè si no, el tema del lloguer, el tema dels gastos..." (Mestra Ed. Infantil).

Per contra, les famílies marroquines no deixaven anar els seus fills de colònies encara que poguessin perquè, amb paraules d'una mestra de Cicle Mitjà, "per ells les colònies són un luxe, cosa de rics, no els hi veuen cap utilitat per a la formació dels seus fills". Moltes de les docents van explicar casos de famílies marroquines que havien rebutjat beques per cobrir les despeses de les colònies, negatives (tant dels pares com dels nens, als quals suposadament "tampoc els hi fa il·lusió les colònies") que interpretaven en clau culturalista, especialment en el cas de les nenes, però també dels nens:

Abans podíem dir que era el tema dels recursos econòmics, però ara fins i tot hi han hagut unes beques de l'Ajuntament, de Serveis Socials, i se'ls ha ofert a la família, i la família doncs ha dit que no, tant al fill com a la filla, i aquí no hi ha hagut distinció. No ens han dit el motiu. Han dit que a les sortides d'un dia sí, però a les que ja han de passar la nit a fora, no. Però els nens, també, com que no van insistir en venir... Perquè es va fer la reunió davant de la mare i..., primer, que ho havia de consultar al pare... És que el marit estava al Marroc. Va trucar al marit, el marit va dir que no, doncs res. No es qüestiona, no hi van. (Membre Equip Directiu).

La presència d'algunes famílies de l'Europa de l'Est amb menys recursos econòmics que les de la Unió Europea introduïa un altre element de debat en les reflexions de les mestres al voltant

---

<sup>135</sup> Noti's una altra vegada com en parlar d'*immigrants* implícitament només s'inclou dins la categoria les famílies marroquines...

<sup>136</sup> Ara bé, aquesta mestra era ben conscient que aquests problemes no només se'ls trobaven amb les famílies d'origen immigrant sinó també amb les autòctones:

"Però amb els autòctons també et passa, eh? Hi ha qui es penja més, i no ve tant a l'escola, o no li dóna importància a arribar a l'hora, o bé avui no vindrà a la tarda, o... I a lo millor no són unes decisions justificades, sinó simplement mares més sobreprotectores, etc., vull dir, casos d'aquests també en tens, amb nanos autòctons".



del pes i la influència dels recursos econòmics enfront les variables culturals en les respostes d'aquestes famílies:

*Mestra Infantil 1*

- Escolta, la mare del S, que és rus, i l'àvia... Res, encara no havia començat a arribar i el primer que van fer és buscar-se un intèrpret i començar a donar classes, no?

*Mestra Cicle Mitjà*

- Però aquí hi intervé el nivell econòmic, home, per favor!

*Mestra Infantil 2*

- Sí, però també té molt a veure amb la cultura europea....

*Mestra Cicle Mitjà*

- Clar, els marroquins si vinguessin a viure a cases de 40 milions..., que ens portessin el nen, a veure què passaria! M'agradaria que vingués un nen àrab que el pare fos metge, o tot lo que vulguis, que tingués una casa... No ho veurem, evidentment, però a mi em dóna la sensació que és cosa de la pobresa...

Malgrat tot, davant aquestes problemàtiques les posicions docents restaven profundament dividides, almenys pel que fa la vessant discursiva. Així, enfront unes actituds més aviat pessimistes i d'haver tirat la tovallola ("Jo faig tot el puc, però no puc estar tot els dies dient: "Integreu-vos, integreu-vos!") davant les *incompatibilitats de la cultura magribina*, protagonitzada per un sector de les mestres (liderat per les més veteranes), el posicionament de l'equip directiu era discursivament ben diferent: "és qüestió de persistència, de perseverança i d'anar insistint" :

(...), l'escola ja fa per buscar aquestes famílies que... A vegades ens costa una mica, sobre tot les famílies àrabs ens costa, però a veure, és qüestió de persistència, de perseverança i d'anar insistint. (Membre Equip Directiu).

També dipositaven una confiança en un canvi cultural favorable a l'escola d'aquesta població nouvinguda, especialment pel que fa a la continuació d'estudis per part de les noies:

Hi ha famílies que no, que saps que les noies de ben jovenetes es casaran i deixaran d'anar a l'Institut, eh?. Però hi ha d'altres que veus que potser tenen expectatives de futur, que potser facin estudis, no ho sé... O facin una inserció laboral, perquè algunes, ja et dic, es casen i deixen de banda tot el que han estat fent. Però suposo que això mica en mica..., clar, ara parlem de la primera generació d'immigrants, però potser aquí això evolucionarà..., i veurem que s'adapten... No ho sé, perquè com el tema és molt de cultura, de fons, també no sé dir-te, jo no sé fer previsions de futur... (Membre Equip Directiu).

Si des de l'escola Icària es donava per descomptat que l'atenció a l'alumnat nouvingut havia de tenir com a protagonistes els serveis externs al centre (Compensatòria, EAP, etc.), al CEIP Muntanyà l'equip coordinador semblava tenir molt present la necessitat d'augmentar els recursos i de treballar en xarxa amb aquests dispositius més externs, tot i reconèixer la manca de coneixements de les realitats migratòries i el llarg camí per recórrer: calia elaborar un Pla d'Acollida de centre (al CEIP mataroní aquest pla apareixia aparentment com una responsabilitat externa, de Compensatòria...) i, d'acord amb la directora, calia millorar la

comunicació amb les famílies potenciant la informació escrita en àrab i la visual en la comunicació amb aquestes famílies, les “immigrants” per antonomàsia.

Ara bé, les famílies europees (amb les quals les mestres s’esforçaven a parlar en anglès, la llengua universal de prestigi, mentre que a ningú li hagués passat pel cap la idea de comptar amb docents que coneguessin l’àrab...) i bona part de les llatinoamericanes quedaven al marge d’aquestes mesures i necessitats formulades des de la direcció, sota el còmode aixopluc dels “autòctons”, lluny de la sobreexposició cultural de la població marroquina.

Després d’haver resseguit els discursos docents en relació a l’escola com una *qüestió de prioritats* que emmascara el joc entre les *desigualtats socials* i les *distàncies culturals* percebudes, s’escau abordar l’imaginari associat a l’alumnat de diversos orígens.

### **10.1.2. Imatges i expectatives del professorat envers els alumnes d’origen immigrant. La cultura pot molt...**

Novament, i paral·lelament al relat etnogràfic corresponent a l’escola mataronina, aquest apartat s’ha estructurat a l’entorn de les imatges i expectatives del professorat en termes tant d’aprenentatges, com de sociabilitat, participació i integració dels alumnes de famílies estrangeres. En el cas de Caldes les entrevistes es van poder completar amb un grup de discussió el qual va aportar la riquesa d’una confrontació de visions que en bona part es va centrar sobre els avantatges i desavantatges d’una incorporació primerenca (a Parvulari) dels infants d’origen immigrant, que ja hem vist en l’etnografia del CEIP Icària, sempre tenint en ment, però, que per “immigrants” implícitament entenien els infants de famílies marroquines i llatinoamericanes.

En qualsevol cas, cal contextualitzar les visions del professorat de Caldes envers els alumnes en un marc general força més “optimista” del que trobàvem en el cas del CEIP mataroní. És cert que fins a cert punt, com a retòrica comuna a la professió, es compartia la sensació que els infants d’avui dia entren a les aules sense uns *hàbits de treball* i uns *límits clars*, que moltes vegades les famílies acaben dimitint de les seves responsabilitats familiars, etc., però en el cas d’aquest centre, potser per la presència d’un elevat nombre de famílies implicades en el dia a dia escolar, bé a través de l’AMPA, o bé en els contactes quotidians amb les mestres, la percepció era que els infants, en un sentit global, responien satisfactòriament a les aules i s’engrescaven en els aprenentatges. Segons la Directora: “Tots els nanos en general són molt intel·ligents i tenen moltes ganes d’aprendre”.

Des d’aquesta percepció positiva, l’escola hi integrava en el discurs una acceptació natural, donada la trajectòria històrica del CEIP Muntanyà, de la diversitat cultural que situava al capdavant de l’aparador el sector privilegiat dels alumnsats d’origen “immigrant”:

El tema de la diversitat cultural o multicultural sempre ha estat des que joestic aquí, que fa pocs anys. (...). I ja havia estat una escola doncs amb..., amb herències molt diverses, però d'Europa bàsicament: estiuiejants que vénen a l'estiu i els agrada, professions liberals... I es queden aquí a Caldetes. (Membre equip directiu)

La recepció d'infants de famílies europees, incloses les dels antics països de l'Europa de l'Est, generava les simpaties del professorat per la sintonia establerta amb les seves famílies. Aquest alumnat era contemplat en termes equivalents a l'autòcton, sense cap problemàtica addicional fora de la comunicació lingüística en els primers moments de l'escolarització. En aquest sentit, si bé la majoria dels mestres reconeixia l'avantatge que suposava per la *integració* d'aquests infants l'estatus socioeconòmic i el nivell d'estudis elevat dels pares,

(...) tots els nens que vénen d'Europa tenen un nivell socioeconòmic alt, llavors la integració és rapidíssima. –P. És rapidíssima perquè hi ha concordança entre...?– I perquè doncs si no saben una cosa els seus pares també els hi poden ajudar o els hi poden pagar classes de reforç. (Mestra Cicle Mitjà).

... en alguns casos també es contemplaven explicacions culturals (“la seva cultura és més pròxima a la nostra”), àdhuc *genètiques*, com es va poder constatar a través de la sessió del grup de discussió, del qual es van recollir fragments prou eloqüents com el següent:

*P.-* Respecte als nanos d'origen europeu, realment us funcionen tan bé com s'esperaria perquè vénen de països rics i tal, o també teniu casos que desmitifiquen una mica això?

*Mestra C. Mitjà.-* Funcionen... –Sí? A tots els nivells?–

*Mestra C. Superior.-* Jo és que crec que *és com una cosa genètica*, ja. Que ja s'hi neix...

*Mestra C. Inicial i altres.-* No, és una cosa *cultural i econòmica*...

*Mestra C. Infantil.-* Els nanos funcionen més... I a més arriben amb una bona formació...

*Mestra C. Inicial.-* ...Tampoc hem tingut europeus que estiguin malament! Aquí no hem tingut una immigració d'europeus que estiguin malament econòmicament. Clar, i tampoc ho sabem... (...). Tampoc no en tenim de països de l'Est amb problemes. Quan en tinguem ho sabrem.

*Mestra 2on.-* La majoria són molt macos i s'integren ràpidament

Així, per exemple, en referència als alumnes arribats dels antics països de l'Europa de l'Est, incorporats posteriorment al treball d'observació participant, una de les mestres entrevistades del Cicle Superior assegurava:

El que veig és que el tema d'hàbits, i em refereixo ja a la disciplina, els nens que vénen de països de l'Est: el nen que tenim rus, la nena que tenim txeca, vénen amb uns hàbits..., com molt perfeccionats, no? Suposo que en el seu país els han hagut de treballar molt, i a uns altres nivells diferents als nostres, no? O sigui, el comportament és exemplar, a l'aula i a fora, vénen amb molt bons hàbits. I també d'estudi, tenen una cultura de l'esforç i de la superació... A més, coincideix que els dos que tenim, en gimnàstica en concret també són molt bons, no? No sé... És que és una cultura de l'esforç en general. (Mestra Cicle Superior).

En contrast amb les reaccions generades per la presència d'alumnat d'origen europeu, es contemplava amb una certa preocupació el creixement sobtat i exponencial de matrícula d'alumnat de famílies marroquines i llatinoamericanes: “abans venien amb comptagotes i no hi havia gaires problemes per integrar-los a l'escola, però ara costa més perquè els últims han vingut més grans” (Mestra Cicle Mitjà).

El debat a l'entorn del grau d'influència de la incorporació tardana –amb una elevada incidència a l'escola- sobre els aprenentatges d'aquests infants es plantejava en termes similars als consignats per l'escola mataronina, però amb un èmfasi en les discontinuïtats culturals família-escola més enllà de les lingüístiques -que centraven el discurs al CEIP Icària-, i que en aquest cas afectaven al “valor que li donen a l'escola” els infants i les seves famílies, com s'ha mostrat a l'apartat anterior.

Si una part dels mestres de Cicle Mitjà i Superior coincidien en afirmar que esdevenia clau pel rendiment dels infants haver nascut en destí o haver-hi estat escolaritzat des del Parvulari, des del Cicle d'Educació Infantil algunes veus, conjuntament amb testimonis com el citat més amunt, relativitzaven -tal com succeïa a l'escola mataronina- la importància de l'escolarització precoç en base a la distància cultural de les famílies, una llunyania que s'utilitzava per explicar la suposada manca d'interès per l'escolarització dels fills i filles:

La diferència és que en quant a aprenentatges els hi és molt més fàcil als que vénen aquí des de P-3, aprenen el català perfectament... Aquests el que no tenen són problemes d'aprenentatge. Ara per exemple nosaltres tenim al... R, que està a segon. Clar, aquest nano va venir a P-3, els seus germans ja van venir a l'escola, la germana gran, que vaig tenir a setè, pot ajudar-lo una mica. (...). Però de tota manera tenen les altres carències, i serien el valor que li donen a l'escola. (Mestra Cicle Mitjà).

Però també, el fet de què s'incorporin en edats més tempranes, de més petits, fa que els hi costi molt menys. Els més petits de seguida t'ho agafen tot molt bé, i clar, a mida que són una mica més grans doncs costa més. Però això és un fet que deu passar a tot arreu... (Membre Equip Directiu).

(Grup de discussió)

*Mestra C. Inicial 1-* Quant als aprenentatges? Jo considero que si arriben petits es poden posar al nivell i assimilar-ho. I el problema és quan arriben quan tenen una certa edat. És més difícil.

*Mestra C. Inicial 2.-* Sí, a partir de 3er i de 4rt és quan falla més. Perquè es nota, els que han arribat aquest any a 3er els està costant molt més adaptar-se que els que han arribat a 1er i a 2on.

*Mestra C. Infantil-* Pues jo penso que a nivell de petits és el mateix, eh?, mira el que et dic. Perquè a nivell de petits, com que a ells els influeix el que la família a nivell social pensa sobre l'escola, tampoc no tenen el mínim interès. (...). T'ho dic perquè m'ho he trobat, perquè aleshores l'absentisme el continuen. Perquè si no li donen importància a l'escola “no passa res si no vinc”. Si no valoro els resultats no passa res a quins resultats jo pugui arribar. Normalment passa.

En aquesta última cita apareix una problemàtica específica del Cicle Infantil al CEIP Muntanyà que no es donava tant a l'escola mataronina: les freqüents absències d'alumnes de famílies marroquines –recordem que la majoria de mares portaven poc temps de residència en destí i aplicaven les pautes de cura dels infants dominants en origen, en uns països amb manca dels mínims recursos d'escolarització abans de la primària-, les quals efectivament sovint eren interpretades en clau de falta d'interès per l'escolarització de fills i filles, una percepció difícilment desmuntable degut a l'absència de comunicació efectiva entre les educadores del Cicle i aquestes famílies...

Tot i les afirmacions generals sobre els avantatges d'una incorporació primerenca a l'escola, en el cas dels infants de famílies marroquines d'incorporació tardana, els més nombrosos

conjuntament amb els de procedència llatinoamericana, entre les mestres abundaren declaracions que els feien extensives la motivació i les ganes d'aprendre que en general s'atribuïen a l'alumnat del Centre:

El que veig és que hi ha nens d'origen musulmà que són nens molt intel·ligents, nanos que s'esforcen, tot i que tenen un món familiar..., un entorn molt desfavorit, que no té res a veure amb el puguin tenir els nens d'aquí, evidentment, però que són nanos amb unes ganes d'aprendre i que s'esforcen molt. I aleshores, clar, això treu un rendiment gratificant per aquest nen, no? És una autoestimulació positiva, el nen pues té ganes de continuar endavant. I realment a alguns els hi costa més, sí que és veritat, però també tenim nens intel·ligents. (Mestra Cicle Superior).

És una llàstima que el T i l'O estiguin ja a quart perquè han avançat moltíssim i sobre tot estan molt motivats per aprendre. Sempre em demanen més, no es conformen amb els mínims. Si aquests nens estiguessin a segon, per exemple, es podrien fer moltíssimes coses... (Mestra Cicle Superior).

Tanmateix, la confiança en les capacitats de rendiment i adquisició del currículum acadèmic expressada per una part dels docents convivia amb un sentiment de preocupació per la creació d'un "gueto" marroquí en tenir tants alumnes d'aquest origen en una escola tan petita. Segons una mestra del Cicle Mitjà: "No era el mateix, diguéssim, quan hi havia pocs, perquè la integració era molt més ràpida, perquè, clar, era casi *forçada*. Ara, *en haver més gent, estan més a la seva*". I és que la problemàtica s'abordava per part d'una part substancial del professorat, des d'una perspectiva clara d' "*integració-absorció*", és a dir, assimilació pura i dura:

Jo veig que tota la immigració que hi està havent ara..., al principi era a poc a poc, gota a gota, s'absorbia més ràpidament; després va ser un boom, van haver més problemes de..., diríem, integració-absorció... (Mestra Cicle Superior).

De la mateixa manera que succeïa amb les famílies, les visions del professorat sobre l'alumnat d'origen immigrant del CEIP Muntanyà, però sobre tot envers els infants de pares marroquins, es deixaven impregnar en gran mesura per l'imaginari culturalista –com a identificació fixa, estanca i reduccionista, dels grups socials en tant *cultures*–, la qual cosa contrastava amb la poca acceptació explícita d'aquestes interpretacions entre el professorat del CEIP Icària a Mataró. Tal i com ho expressava una mestra del Cicle Superior: "*Influència molt el fet de tenir diferents cultures*, això està molt arrelat. I els costa molt la comunicació entre ells i la relació". En aquest sentit, en freqüents ocasions es deixaven notar les queixes de les mestres davant les actituds resistents dels infants d'origen marroquí en el dia a dia escolar, amb un posat "derrotista" en el cas d'aquesta entrevistada:

Doncs en principi nosaltres..., insistíem en què s'integressin, però després hem quedat en què insistim en què s'acompleixin les normes bàsiques i en què convisquin. Alguns nanos, com el Z, quan va venir aquí estava molt integrat en tot, però en venir més gent ell ha anat fent un "punto y a parte". I ara, com que han tornat a marxar bastants, pues torna a integrar-se. Però, és clar, *quan estan entre ells pues uns es marquen als altres*, desenganya't! I si un fa una cosa que no els hi sembla que culturalment estigui bé, doncs... Ara tenim un nen que "pollo no come tampoco", i fa uns xous! I llavors jo els hi dic: "El Z estic segura que menja pollo", però quan li preguntes et diu: "No, no, tampoco comemos pollo si no está a la Meca", perquè, clar, Déu nos en guard que l'altre se n'enterés, vull dir, es marquen molt. *És una cultura molt forta*. (Mestra Cicle Mitjà).

Els conflictes amb els nens d'origen marroquí en alguns moments i espais menys formals com l'hora del pati o l'estona del dinar al menjador (quan es negaven col·lectivament a menjar el pollastre del menú alternatiu ofert per desconfiar que estigués sacrificat a la manera musulmana: “prefereixen menjar a casa seva un tros de pa dur que quedar-se a dinar a l'escola...”) havien anat assentant en la plantilla aquesta idea d'una suposada *cultura magrebina* “fortament” oposada a l'escola. Fins i tot algunes docents havien arribat a expressar una sensació de constant provocació, àdhuc d'*invasió*, de l'espai escolar per part d'aquests infants, com ho reflecteix emfàticament aquesta altra cita:

Jo crec que ens hem de respectar, però arribem a coses que són d'encarar-se. Com el T l'altre dia amb el pollastre: no era si se'l menjava o no, era la manera de dir-ho “Eh!, cuidado que te acusaré de racista si...”, m'entens? –I no té a veure amb que potser s'hagi barallat amb algun nano, o...?- No, no, no, jo penso que és una cosa de posar-se fort i dir “lo nuestro es lo mejor”, i diem lo que diem “vosaltres no...”. I ja et dic, i no s'ha arribat mai a faltar-li al respecte ni a donar-li porc a un nen dinant, ni a obligar-los a fer algo que no es tingui que fer... Però és que... –Estan una mica a la defensiva?- Més que a la defensiva a la invasora. (Mestra Cicle Mitjà)

Aquesta percepció, conjuntament amb la sensació d'impotència davant aquestes conductes oposicionals i resistents, portava la mateixa mestra a confessar, no sense un posat amarg, “Jo he arribat a pensar ja que potser seria bo que tinguessin escoles pròpies...”

De fet, el perill *invasor* (o *contaminador*) més evidenciat en ocasions semblava concentrar-se en el grup de nenes d'origen marroquí (els nens en principi participaven, no sense problemes, en els partits de futbol organitzats pels companys autòctons) de diferents edats -des de Primer fins a Cinquè- que s'aplegava al pati i que, segons algunes mestres, “en ajuntar-se entre elles ja no tenen tanta necessitat d'esforçar-se per relacionar-se amb la resta de companys i aprendre l'idioma”. El que segurament (com veurem en propers capítols) es podria considerar una pràctica estratègica d'aquestes nenes per sentir-se mínimament còmodes en un entorn de sociabilitat més aviat hostil, s'interpretava de manera negativa: vinculada a una voluntat d'encapsulament cultural (“gueto”). Així s'han d'interpretar, doncs, asseveracions com:

Jo és que penso que... i al principi, al revés, m'enfadava molt, però ara ja no. Que més que marginació també hi ha una automarginació per part d'ells. I clar, quan una persona s'automargina pues al final..., els altres passen. I això hi és, una mica d'automarginació també per part d'ells. –Però al mateix nivell per nens i per nenes?- Les nenes és total... Nosaltres, l'any passat per exemple, quan van marxar les de sisè, que eren grandetes, la L, la Y... Ja les vas veure al pati, que era un veritable gueto... Era completament un gueto, m'entens? (Mestra Cicle Mitjà)

Hi va haver un grup de nenes de sisè, amb la F, que van aconseguir fer aquí el Zoco. (Mestra Cicle Superior).

El suposat *tour de force* de la *cultura marroquina* en tant element clau integrant de les experiències i l'imaginari del professorat abastava no només els aspectes relacionals, com hem anat detallant més a munt, sinó l'esfera dels aprenentatges, on es constata una resistència a determinats continguts del currículum i pràctiques escolars:

Amb la gent marroquí és això, abans tenia nenes (*marroquines*) que quan donava ètica pues ja no m'escoltaven, no podien escoltar allò que deia. Tenia una classe amb diferents religions, tenia nens

budistes, tenia nens sincretistes, tenia de tot, i fèiem història de les religions. I aquestes nenes és que ja per norma tancaven el cervell... (*Mestra Cicle Mitjà*).

Aquesta percepció d'*invasió* percebuda per algunes docents es materialitzava en altres afirmacions com: "Sempre parlen en marroquí a la classe, i llavors som nosaltres que no els entenem. (...). Només aprenen les paraules que els interessin, i després volen que tu sàpigues com es diu 'full' en àrab, et diuen: "Mira, això es diu X". El to de "però que s'han pensat!" esdevenia prou revelador de fins a quin punt la inclusió d'una mínima interculturalitat en el currículum acadèmic quedava fora de tota consideració, ni tan sols en els rudiments de l'aprenentatge d'un mínim vocabulari en àrab per part de la plantilla...

La resistència i la "força" (contraescolar) que es depositava en la cultura d'origen dels infants de famílies marroquines contrastava amb la suposada facilitat d'adaptació dels infants d'origen llatinoamericà, gràcies a una llengua i cultura percebudes com a similars:

Suposo que els que són sudamericans, que coneixen una de les dues llengües oficials, pues encara el nostre idioma, el català, doncs... *Té més similitud, no? I la cultura és més pròxima a la nostra. Aleshores, l'adaptació potser sigui més ràpida, eh? O no els hi sigui tant de xoc per ells, no?, o sigui, s'incorporen amb més... Els hi costa menys, no?, diguéssim. I penso que els que tenen més dificultat són els àrabs, suposo, per la cultura, que és diferent, i per l'idioma. (Membre Equip directiu).*

Perquè, com que ja dominen un idioma, i tu si no t'entenen pues mira, parles en castellà, doncs ells ho capten, saps? (*Mestra Cicle Superior*).

Sovint, doncs, de la mateixa manera que s'observava amb les famílies, els termes comparatius deixaven en una posició privilegiada en quant a condicions d'adaptació (atribució d'*easy going*, de voluntat d'encaix a l'escola) l'alumnat de famílies llatinoamericanes, enfront l'automarginació dels marroquins:

Però jo penso que en els marroquins hi ha més part d'automarginació d'ells. Perquè, mira, jo a la classe sí que lo que tinc és una nena dominicana, i aquesta nena... Que després fora de l'escola jo no sé si participa tant amb els nanos, si es fan amics, no ho sé. Però jo no li veig cap tipus ni d'automarginació ni de marginació. (*Mestra Cicle Mitjà*).

El "problema" en l'escolarització al centre de l'alumnat d'origen llatinoamericà, i més concretament, procedent de països pobres, i de famílies amb condicions de vida modestes, estava situat, segons els docents, en la manca de base pel que fa als aprenentatges, i en la falta d'hàbits d'estudi, malgrat algunes mestres reconeixien que "tenim nens sud-americans que et fan menys faltes d'ortografia catalana, en escriure, que els propis d'aquí". Així, parlant del cas d'un parell de germans equatorians incorporats al Cicle Inicial, la tutora explicava:

El M i el L (P-5), i el seu germà que està a Primer, el R, són d'Equador crec, havien tingut una escolaritat bastant irregular, perquè, a veure, el gran s'escaquejava d'anar a escola, no? (...) Aleshores, ens hem trobat amb uns germans que els hi costa molt a nivell d'hàbits, moltíssim... Que el tema de la plàstica, la manipulació, i les activitats manuals no la tenen assolida, que els hi costa molt retallar, pintar... Potser perquè allà a les classes eren molts i aquestes activitats no les podien treballar tant, no sé... O aquí es dona molta importància a això ja des del parvulari i allà no sé com ho treballen... I es nota molt la diferència amb l'alumnat autòcton, no? (*Mestra Cicle Inicial*).

A més, algunes docents van assenyalar l'existència d'una evolució en negatiu per part d'un sector de l'alumnat d'origen llatinoamericà, nois: passaven de “ser molt macos” i “esforçar-se” a “relaxar-se”, tant en esforç acadèmic com en respecte a les normes escolars, quan ja portaven un temps a l'escola i establien relacions d'amistat amb els autòctons (i d'origen marroquí) més conflictius de l'aula:

I després que ja agafen una mica el ritme de la classe pues ja es relaxen. Ha passat amb dos nanos que ara fan tercer, i van venir de Colòmbia: a segon van començar molt bé, i ara fins i tot són conflictius, a l'aula. S'han fet trapelles, s'han posat al costat de l'A (*autòcton*), no sé si el coneixes... I ara ha arribat un altre que es diu N (*marroquí*) i... Pues aquests colombians ara són d'aquesta banda, doncs de passar-s'ho bé, pegar, no treballar i... (...). Quan ja tenen una seguretats, tant a la classe com al poble, que ja han fet uns lligams amb la gent d'aquí, pues ja... és el desmadre... (Mestra Cicle Superior).

Ara bé, algunes mestres ressaltaven un esperit de “lluita” i de “superació” en els resultats acadèmics, des d'un interès instrumental, en el cas dels alumnes marroquins nouvinguts a partir del Cicle Mitjà, com hem vist anteriorment, del qual semblaven mancar els companys llatinoamericans:

A veure, jo penso que l'adaptació o la integració l'han pres molt més ràpid els de *Sudamèrica*. Sí. Però *després es relaxen*. Així com aquests (*els marroquins*) els trobo que *són més lluitadors per aconseguir el que volen*. És la diferència que trobo en les dues bandes.

P.– Els marroquins són mes lluitadors?–

Sí, són més constants, allò que diuen “bueno, pues ara ja he aconseguit allò, doncs ara em supero per lo altre”. Parlo pel Z, eh?, que s'està esforçant molt, i et demana ajuda quan no ho sap. Així com la F (marroquina escolaritzada des de Primer) no ho demana, ell sí, i el T també. Volen seure al meu costat per si tenen algun problema, de seguida reclamen la meua intervenció. I els tinc aquí (*assenyala els seus llocs al costat de la taula de la mestra*): aquí el Z i aquí el T. (Mestra Cicle Superior).

Però aquest suposat “esperit de lluita” detectat en l'alumnat marroquí d'incorporació tardana implicava consideracions de gènere contradictòries en funció de les experiències viscudes per cadascuna de les mestres entrevistades, fonamentades en gran mesura, una altra vegada, en interpretacions culturalistes.

Per tant, en algunes ocasions es parlava de “la cultura marroquina” com a promotora de l'èxit acadèmic dels nois per sobre del de les noies...:

Però jo també penso que influeix molt la seva cultura, perquè no li donen tant de valor a l'estudi les nenes com els nens. Aquí tinc un altre company seu, que és el Z, que aquest sí que està seguint continguts de sisè, i a més a més els està superant. S'esforça molt en els estudis, així com la F doncs no. (Mestra Cicle Superior).

Per això et dic, fàcils per l'aprenentatge a l'escola? Els nanos. –Els nanos ho tenen més fàcil per l'aprenentatge...– Clar. –I en les nenes què veus? Hi ha un repertori bastant variat?– Jo, generalment, menys una que hi ha aquí a l'escola que pràcticament no diries que és marroquí, els pares sempre han viscut a Ceuta, i vés a saber si és una mica folklore tot el que fan, que veritablement no tenen cap pertinença..., les altres nenes viuen tancades en si mateixes i “si això és així, quadrades, i si és així no es aixà”... (Mestra Cicle Mitjà).



Mentre que en d'altres justament es considerava que “la cultura marroquina” atorgava més valor a l'estudi de les nenes en base a una suposada prioritització de la incorporació de l'home al món del treball:

(Grup de discussió)

*Mestra C. Infantil*- No vols dir que no pot ser perquè el poc valor que li puguin donar a l'escola de vegades els hi donen a les nenes perquè a la llarga?... Els nanos estan més potser per després marxar a treballar, no?

*Mestra C. Mitjà*.- Home, és que de fet fa molt poc que comencen a anar a l'Institut, i perquè és obligatori amb l'ESO.

*Mestra C. Inicial*.- I abans és que no les deixaven ni començar a anar. En acabar l'escola les retiraven.

En qualsevol cas, en diverses ocasions diferents mestres van assenyalar la importància de la influència positiva de les germanes grans que ja havien passat pel centre sobre els infants encara escolaritzats, reconeixien que aquestes noies, ja a secundària, esmerçaven esforços per facilitar l'accés als aprenentatges als més petits a través de la seva pròpia experiència i habilitats escolars adquirides, suplint l'ajuda que l'alumnat d'origen autòcton acostuma a rebre dels pares. Així, comentant el cas d'una alumna de primer que havia fet grans progressos durant el curs, les mestres del grup de discussió expressaven:

*Mestra C. Inicial 1*- ... Està (la B) seguint a la classe, i li va costar, va fer una repetició però està seguint un ritme, per exemple, no?

*Mestra C. Inicial 2*.- Sí, segueix. No és de les bones però segueix.

*Marta C. Infantil*.- Però a casa d'aquesta nena ja tenen uns valors diferents respecte a l'escola, perquè ve cada dia...

*Mestra C. Inicial 2*.- ... I té una germana que està a l'Institut i és un bon model. La germana que està a l'Institut va molt amb ella a la Biblioteca, van moltes tardes, i agafen molts llibres. Perquè els llibres que ella té són o de la classe, que els hi deixo jo totes les setmanes, o de la Biblioteca, perquè a casa no en té. Ara, és una nena molt voluntarista.

De manera clara, algunes mestres plantejaven l'opció de les noies per una trajectòria escolar reeixida com una dramàtica disjuntiva entre “la cultura” familiar i la “nostra”, a la llum de les pròpies experiències viscudes a l'escola. Potser l'exemple més punyent al respecte va ser el testimoni d'una de les docents que anys enrere s'havia implicat personalment en els conflictes familiars d'una ex-alumna que havia volgut continuar estudis de Batxillerat en contra dels desigs de la seva família. Els amargs resultats del seu intent d'intervenir per ajudar la noia l'havien portat a la conclusió que ben poca cosa es podia fer contra una “cultura” tan “forta”. En aquest sentit, val la pena recuperar les seves paraules, a partir de la pregunta plantejada en l'entrevista:

*P*.- Però us heu trobat amb nenes que realment tenien un conflicte amb el que la família volia per elles i el que veien a l'escola?

*Mestra Cicle Mitjà*. - ... Mira si jo ho he viscut de prop que fins i tot... Jo tenia una nena, la germana del R, que va marxar de casa i va venir a viure a casa nostra, amb la meua filla. Mira si l'ha tingut gros, el conflicte! Però creus que ha pogut...? Aquesta nena actualment “va con sus trajés, con su”... O sigui, *la cultura pot molt*... Nosaltres, al principi de tenir nens marroquins, li

donàvem tres matins aquesta doctrina que tenim nosaltres. Clar, la nena la va absorbir, va dir: “Ah, ¿es esto? Pues hago esto.”. Però ja es va cuidar l’imam i ja es va cuidar qui sigui de posar-la “con su familia”. (...).No, i moltes vegades anar a l’Institut els importa, eh? Però és una cultura que és com la gitana.

Les qüestions de gènere emergien en els discursos docents preferentment, com s’ha mostrat, per referir-se a la població escolar d’origen marroquí, també a l’hora de marcar les diferències en els processos d’adaptació i les dinàmiques relacionals desplegades per aquests nens i nenes a l’escola. Una i una altra vegada es problematitzaven els comportaments d’una part significativa de les alumnes: per considerar que formaven “un gueto” (ho hem vist més amunt) en ajuntar-se les nenes de diferents cursos al pati, i per inhibició en la sociabilitat i la participació dins les aules. Els nivells de comprensió davant aquestes actituds variava d’una docent a una altra i segons si l’alumna era o no d’incorporació tardana, però la preocupació davant els casos de “bloqueig” i “tancament” era comuna, com es desprèn de la següent cita extreta d’una de les entrevistes:

I les nenes sí que les trobem com més submises potser, o més dòcils, o més callades, més reservades, més tancades a vegades. Hem tingut nenes que ens ha costat bastant perquè el seu món era molt tancat d’entrar-hi, no et comenten gairebé res del seu entorn familiar, gairebé res, costa bastant. I a veure, hi ha de tot, hi ha qui sí que explica, però a vegades ens hem trobat amb casos de bloqueig, eh?

P. –I en la relació amb els companys, ha estat igual?–

Sí, amb els companys també. Són bastant tancades, sí. I algunes fins i tot es relacionen amb companyes exclusivament, però amb nois no les veuràs pràcticament mai, i fins i tot si tu, aquí com seiem tots uns al costat dels altres i no fem distincions, si tu a una nena li dius que ha de seure al costat d’un nen, doncs diu que no, que no. Ja li veus molta timidesa, molta recança a l’hora de seure al costat d’un nen. (Membre Equip Directiu).

Novament, les arrels d’aquesta pauta adaptativa s’anaven a cercar en una suposada prescripció de rols de gènere emanada de “la cultura” marroquina. Fixem-nos, a tall d’il·lustració, en el següent fragment del grup de discussió, on apareix també una atribució recurrent en el cas dels nois: la del suposat poc respecte dels homes “magrebins” cap a les dones. En qualsevol cas, la distància dels rols de gènere d’aquesta població respecte l’*autòctona* semblava centrada en les noies:

*Mestra C. Superior.*– Una nena magrebí no és el mateix que una nena d’aquí, per això no s’ajunten amb les nenes (autòctones). És que els rols assignats per la seva societat són molt diferents. Un nen magrebí té un rol semblant a un nen d’aquí, i una dona magrebí no té el mateix rol que una dona d’aquí. (...). És una altra mentalitat.

*Mestra C. Inicial.* - ...I els nens magrebins no tracten igual un home (mestre) que una mestra...

De la cita de la primera mestra es desprèn la percepció d’un isolament voluntari per part de les nenes de famílies marroquines en base a les diferències dels “rols assignats per la seva societat”. Com veurem en els propers capítols, l’observació etnogràfica, però, va revelar fins a quin punt la causa d’aquest isolament es trobava en les mateixes dinàmiques relacionals desplegades entre iguals a l’escola i tenia poc, o relativament poc, a veure amb aquesta conjeturada disparitat de rols...

En aquest sentit, val la pena fer patent que, tot i compartir aquestes percepcions culturalistes, una part del professorat considerava que els alumnes nouvinguts de certs orígens –Marroc bàsicament- es veien empesos a l'automarginació com a resposta a les diverses actituds d'evitació i rebuig (amb diferents graus de subtileza) que rebien per part de la resta de companys. Entenien, doncs, que l'escola havia de fer alguna cosa, havia d'intervenir per tal que aquestes dinàmiques no anessin cap a un punt sense retorn. Així ho testimonien les següents apreciacions apuntades per algunes mestres:

A veure, és un grup molt divers, i el que no tenen molt assolit és la relació entre els companys, eh? Influència molt el fet de tenir diferents cultures, això està molt arrelat. I els hi costa la comunicació entre ells i la relació. (...). Llavors, no són acollidors, per a la gent que arriba nova no és un grup que sigui obert i estiguin disposat a acollir... Són nanos molt seus, els hi costa molt la relació. (Mestra C. Superior).

Els d'aquí els hi fan cas el primer dia que vénen. Quan vénen: "Ai, mira...!", però després... És un fracàs, un fracàs. (Mestra C. Mitjà).

De vegades els poso barrejats, i si veig que la cosa funciona, que es duen bé i es fan amics, llavors insisteixo. Però això és bastant difícil perquè alguns nens d'aquest curs tenen un tarannà una mica racista. Tampoc no facilita la cosa el que no puguin compartir unes colònies... En unes colònies, a l'hora de repartir-se les habitacions, es veu molt si ho accepten o no, però els nanos (marroquins) no vénen. (Mestra C. Mitjà).

De fons, malgrat tot, continuaven les interpretacions de caire culturalista s'estenien a les valoracions sobre les relacions entre iguals, i per tal de coadjuvar a resoldre les animadversions entre infants de diferents orígens culturals, el professorat estava d'acord en què esdevenia central una major heterogeneïtat de procedències dins les aules, la qual suposadament obstaculitzaria la creació de grups homogenis. Així ho deduïa a partir de l'experiència pròpia aquesta mestra d'Infantil:

I una altra cosa molt important, quan jo vaig fer P-5 tenia de nou nens sis nacionalitats diferents, i per tant tots... I la L (mestra) té un grup molt poc homogeni, per tant, els han agafat (als nanos d'origen immigrant) molt bé. Jo en canvi tinc un grup molt tancat d'autòctons, molt gueto d'aquí, que no accepten els de fora... Aleshores, les tres incorporacions... Han costat molt... És que no s'han agafat encara... L'únic que podíem aconseguir que s'anés agafant, que és l'A (alumne d'origen marroquí), va tenir molts problemes d'absentisme a P-3 i a P-4 va començar a dinar i a deixar de venir, però bé... Els altres estan però són un moble, sincerament, són un moble. (Mestra C. Infantil).

Abans de cloure el subcapítol, voldria posar de relleu la sensació compartida per bona part de la plantilla, potser influenciada per l'elevada matrícula d'alumnat d'incorporació tardana arribats del Marroc i en menor mesura de països com Equador, Bolívia, o República Dominicana, que calia esperar a "una altra generació" per tal de reeixir en la *integració* dels infants d'aquestes famílies, impressió que en bona part constituïa el corol·lari més revelador de la manca d'eines per transformar l'entorn escolar en veritablement acollidor:

Clar, ara parlem de la primera generació d'immigrants, però potser aquí això evolucionarà..., i veurem que s'adapten... No ho sé, perquè com el tema és molt de cultura, de fons, jo no sé fer previsions de futur... Però que com a mínim doncs tindran una base que suposo que els hi servirà, no?, per anar de ciutadans pel món, no? Per fer les mínimes coses que han de saber fer per estar en

societat. Dic jo que tindran una base que els seus pares no han tingut. Mica en mica s'anirà fent... (Membre Equip Directiu).

(Grup de discussió)

*Mestra C. Mitjà*- Tot això potser canviarà d'aquí a una altra generació. Si els nens que nosaltres tenim, el pare aconsegueix tenir-ne tres o quatre treballant, que puguin estalviar un munt de pasta, llavors això ja tindrà aquest altre nivell... Però ara de moment, pues aquests són els que..., com fa molt anys aquí, que la gent es tenia que posar a treballar als 14 anys per ajudar la família. No és una cosa tan surrealista ni tan traumàtica! No. Estan en una situació com fa 40 anys endarrere aquí, ó 50.

*Mestra C. Inicial*.- Però barrejada amb una altra situació diferent: que abans tots teníem la mateixa. O era més semblant. (...). Però la nostra situació ha evolucionat, i la d'ells, no....

*Mestra C. Mitjà*.- Doncs és molt possible que els fills de la Z i els fills del R (alumnes de pares marroquins) pues ja estudiïn, i vagin a la Universitat. Serà 'otra cosa'. Però ara encara no. No ens enganyem...

En qualsevol cas, si bé en el CEIP mataroní el professorat estava convençut d'actuar de manera competent i encertada en l'atenció a aquest alumnat – bo i jutjant insuficients els dispositius d'atenció externa (Compensatòria, EAP, etc.)-, a Caldes no es podia parlar d'un posicionament monolític, i des dels membres de l'Equip Directiu, sí es traspuava la intenció i la voluntat de millorar tant els aspectes relatius a l'accés als aprenentatges com els de participació i sociabilitat a partir d'un Pla d'Acollida “ben plantejat”.

## **10.2. Les pràctiques: activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge identificats**

En aquest apartat hem de recuperar una constatació que s'ha anat palesant al llarg del capítol anterior, i és la manca de coherència interna dels patrons docents d'ensenyament / aprenentatge degut a les característiques de la plantilla: poca estabilitat, disparitat d'extracció social, experiència i nivells de formació, i divergències ideològiques, les quals, combinades amb les “lluïtes de poder” internes, portaven a grans dificultats per elaborar i compartir un projecte educatiu comú. Per tant, a diferència del que succeïa al CEIP Icària, el ventall d'estils i pràctiques docents variava completament d'un mestre a un altre, essent només al Cicle Infantil on podríem parlar d'una certa coherència en els criteris i maneres de fer, potser pel treball en equip i la sintonia entre les educadores.

A continuació segueix una descripció dels trets més definitoris en les activitats i estils d'ensenyaments als diferents espais escolars per contrast amb els descrits en l'etnografia de l'escola mataronina. S'inclou a més un apartat que no va poder-se elaborar per l'etnografia de l'escola Icària per manca d'accés a la informació però que ha estat possible de realitzar en el cas del CEIP Muntanyà: es tracta de l'anàlisi de les notes d'avaluació de l'alumnat d'origen immigrant, que ens dóna pistes per tal de resseguir els processos de construcció docent de l'èxit i el fracàs escolar, o la selecció i jerarquització de l'alumnat segons els patrons de la cultura docent majoritària.

## 10.2.1. Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge a l'aula ordinària

### 10.2.1.1. Educació infantil. “Protagonistes de la setmana”

Al CEIP Muntanyà les activitats realitzades amb els infants de Parvulari coincidien en gran mesura amb les consignades per Mataró, tot compartint la finalitat institucional de *proporcionar als infants més petits aquelles situacions educatives que els permetin el progressiu descobriment i creixement personal; la possibilitat de relacionar-se amb els altres, tant infants com persones adultes, per mitjà dels diferents llenguatges d'expressió i comunicació; l'observació i descoberta del seu entorn més proper i l'adquisició de valors, hàbits i pautes de conducta que afavoreixin la seva autonomia personal i la seva integració a la societat* (Web del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, consultada el gener de 2007: <http://www.gencat.net/educacio/estudis/frame1.htm>).

Així, de forma similar, i amb aquest objectiu de *descoberta* social, es parava especial atenció en les formes d'organització i treball col·lectives i comunitàries, en la transmissió d'hàbits de comportament a tots nivells (presentació, salutacions i comiats, alimentació, higiene, normes de comportament a l'aula...) de forma ritualitzada, i en les activitats lúdico-socials

Ara bé, al CEIP Muntanyà es posava una atenció especial en crear un caliu de familiaritat que feia dels rituals d'aprenentatge d'hàbits una quotidianitat més relaxada i “natural”, menys estressant fins a cert punt. A tall d'exemple, l'inici del dia en rotllana s'amenitzava mitjançant quelcom tan simple com l'ús de coixins: cada infant disposava del seu, portat de casa, i així es trobaven més còmodes, amb un element de connexió domèstic que vinculava l'espai domèstic i l'espai escolar. A diferència del que succeïa a l'escola mataronina, la rotllana sovint es mantenia durant gairebé tota la jornada, de manera que donava peu a una dinàmica de més proximitat i participació que no pas la disposició dels nens en taules.

Però a més, a P-3 em va sobtar veure com la ronda de presentacions diària en rotllana (“Ha vingut en... ?”) incloïa activitats d'acceleració en l'aprenentatge alfabètic, a través del reconeixement dels propis noms i dels noms dels companys, aspecte de descoberta que quedava exclòs del ritual a l'escola mataronina, on es treballava a partir de les fotos dels alumnes. Així, el primer dia que vaig assistir a una sessió de P-3, un cop fetes les presentacions, la mestra va treure unes etiquetes plastificades, cadascuna de les quals portava escrit el nom d'un nen de la classe, amb lletres majúscules (de pal). Cadascun dels nens, seguint la rotllana, va rebre una etiqueta a l'atzar per tal que, després de llegir-la, li entregués al seu propietari: tots, sense excepció, van reconèixer (o llegir) el nom que els hi havia tocat. Per bé que la ràtio d'alumnes a l'escola caldetenca era força més baixa –i per tant també resultava més fàcil la memorització i reconeixement dels noms per part dels infants-, vaig quedar parada amb el relativament elevat

nivell de lectoescriptura que mostraven aquests alumnes de P-3, en comparació amb l'escola mataronina.

Aquesta pràctica organitzativa de la disposició en rotllana se seguia mantenint a P-5, on sovint servia perquè la mestra introduís les activitats a realitzar durant el dia o per tal de comentar algun esdeveniment compartit fora les aules, com recordo que va succeir en una ocasió en què la mestra encoratjà els infants a comentar i compartir les experiències d'una recent excursió al bosc. Després de la conversa, la mestra introduí els seus alumnes en l'activitat que farien a continuació : un repàs de les lletres que havien après fins llavors, afegint la "n".

Una altra particularitat, absent fins on jo en tenia coneixement al CEIP de Mataró, era la celebració del "protagonista de la setmana". Tots els nens i nenes de P-3 tenien la seva setmana de "protagonistes", el que suposava, en primer lloc, destacar la foto de l'infant agraciat amb globus i garlandes, i en segon lloc, molt més important, destinar el divendres d'aquella setmana per a convidar els pares de l'alumne a participar tot proposant aquelles activitats que els hi vinguessin més de gust: explicar un conte, realitzar alguna actuació (amb titelles, disfressant-se, etc.), preparar un berenar, parlar de quan ells eren petits... El fet que l'activitat es deixés totalment a criteri dels pares suposava un al·licient que afavoria la implicació de les famílies, i la mestra va comprovar il·lusionada com fins i tot les mares marroquines es van animar: especialment notori va ser el cas d'una mare que tot i no tenir encara competència lingüística en castellà, es va incorporar a l'activitat del "protagonista" del seu fill. Va portar pastetes de té i amb l'ajuda com a traductors de dos alumnes de quart dedicà la sessió a explicar com era la vida de la família al Marroc i com havia elaborat aquells dolços que tothom va apreciar per satisfacció seva.

Les activitats lúdiques a P-4 i P-5, tal i com succeïa al CEIP mataroní, apareixien força pautesades i amb una participació regulada. Com a mostra, a P-5 es comptabilitzava i es registrava el pas dels alumnes per cadascun dels Racons, que constaven de cinc activitats: la zona de les botigues i les feines domèstiques ; la zona dels cotxes ; la zona dels metges ; la de les construccions ; i, per últim, la zona dels jocs de taula. Els primers dies els alumnes podien triar on volien jugar, però després la mestra els col·locava en funció dels jocs que els hi faltaven per "ocupar". D'aquesta manera es mirava que tots es barreguessin i interaccionessin. Cada vegada que un nen ocupava un joc determinat, la mestra treia la fitxa d'aquella tongada i posava una enganxina verda que feia coincidir les coordenades "nom del nen" i "joc triat".

Ara bé, potser per la reduïda *ràtio* d'alumnat, o perquè el material dels jocs apareixia gastat i un xic atrotinat (en comparació amb els jocs de què els nens de famílies més acomodades gaudien a casa), els alumnes no semblaven trobar gaire atractiva aquesta activitat, i sovint s'acabava convertint en caòtica (ningú es mantenia als racons i acabaven jugant junts al marge dels grups),

un guirigall davant del qual en aquest cas la tutora de P-5 es mantenia impassible, només intervenint quan la cosa ja no podia sortir més de mare, cridant per sobre del propi soroll dels infants.

Potser per aquesta raó, a P-5 es deixava un espai abans de marxar a la tarda per a “exercicis de relaxació”, amb la finalitat que els infants poguessin asserenar-se després de l'estona de jocs de moviment. Era difícil saber fins a quin punt els infants participaven de la finalitat d'aquesta pràctica, a jutjar per les respostes d'alguns d'ells. Així, recordo que a la consigna: “Ara, abans de marxar, hem de relaxar-nos una mica, a veure com respirem”, alguns començaren a respirar sorollosament, imitant de manera burlesca les oscil·lacions que la mestra feia amb el cap per mostrar com s'havien de “relaxar”...

A P-4 i P-5 es feia un èmfasi especial en distingir les activitats “del matí” (més obertament pedagògiques, d'ensinistrament en la lectoescriptura i la numeració), de les de “la tarda” amb un component més estrictament lúdic i de sociabilitat. La insistència d'una de les mestres per a què acudís al centre algun matí i comparés els infants realitzant activitats “més serioses”, donat que podria “observar millor les diferències d'aprenentatge entre els nens”, resultava ben indicativa de la importància atorgada a les sessions matutines enfront de les de la tarda, suposadament menys didàctiques.

La iniciació a la lectoescriptura i a la matemàtica, a banda de compartir les característiques de l'etapa ja ressenyades al capítol equivalent de l'escola mataronina, combinava de manera força sistemàtica moments de treball individual amb d'altres on es compartia allò que s'havia treballat separatament per tal de posar en comú els resultats. Així, per exemple, durant una sessió en què els alumnes de P-5 aprenien a reconèixer la lletra “n”, la mestra va començar Marta repartint una fitxa on apareixien dibuixats un seguit d'objectes que contenien la lletra, amb els noms escrits al peu de la vinyetes. Es tractava que els alumnes intentessin llegir cada paraula i fessin i encerclassin la lletra “n”. Les paraules i els corresponents dibuixos eren els següents: “manta, núvol, lluna, conill, taronja, finestra, moneda, pinzell, tren”. Després de l'exercici individual, la mestra va organitzar una activitat col·lectiva de manera que cadascun dels nens, fent una roda, havia d'identificar una paraula i assenyalar-hi la lletra “n”.

Els jocs, com és característic de l'etapa educativa, formaven part natural d'aquest aprenentatge, basats en la reconstrucció de paraules senzilles a partir de dibuixos, o relacionant les paraules amb les seves corresponents il·lustracions, posant l'èmfasi en diferents lletres, segons el cas. La diferència amb el CEIP Icària venia donada per la constatació que una bona part dels infants semblaven ben familiaritzats amb aquestes activitats –de ben segur que les realitzaven a casa amb els pares- i hi gaudien de veres, per la qual cosa resultava difícil distingir els moments més

formals de treball d'aquells més relaxats, de suposat "joc lliure", que sovint suposaven una prolongació d'aquests jocs preparats per la/el docent.

Per últim, val a anotar una observació que lluny de ser anecdòtica revela fins a quin punt els objectius de creativitat que inspiren els ideals pedagògics des de la més tendra infància de vegades xoquen amb l'aquiescència d'arquetips dominants encarnada, en molts casos de manera inconscient, en els educadors. Es tracta de la següent escena que anoto directament del diari de camp:

*(Els alumnes de P-5 pinten uns dibuixos després d'haver-los relacionats amb les grafies)*

*Tant la D (alumna de pares alemanys) com la M (de pares dominicans) han fet una feina de pintar molt acurada i molt polida, amb força matisos de colors. Tanmateix, la M s'ha ordenat la feina de manera que anava saltant d'una vinyeta a una altra pintant-ne diferents parts amb uns colors que han deixat perplexa la mestra: les monedes de color rosa, i el tren també d'uns colors ben alegres: la locomotora i cada vagó d'un color diferent... La mestra li ha clavat una reprimenda per aquesta forma de procedir (pintar desordenadament) i ha recordat per tothom que "ara ja sou grans i heu d'esforçar-vos a pintar les coses com són realment".*

El que sobtava, doncs, era constatar la imposició de còpia de *la realitat* per part de la mestra, que es podria interpretar, més enllà d'una limitació a la diversitat en la imaginació infantil, com un bon indicador de fins a quin punt poden arribar a divergir els objectius pedagògics de creativitat i unes pràctiques docents contradictòries amb aquests objectius.

#### **10.2.1.2. Cicle Inicial. Polarització d'estils d'ensenyament**

Potser és al Cicle Inicial on quedava palesada de forma més evident la disparitat d'estils i pràctiques docents que he avançat en les pàgines del capítol anterior, en la diversitat de bagatges i ideologies entre el professorat: de les formes més lúdiques i cooperatives, a les més disciplinàries i tradicionals. Aquesta disparitat es palpava en el clima d'aula i les activitats desplegades al Primer curs de primària en confrontació amb les de l'aula de Segon.

A Primer, com és característic del programari escolar, s'hi establia una certa vinculació amb alguns dels elements més emblemàtics de l'etapa de Preescolar, com l'accent en el joc, en la col·lectivitat i en els aspectes de "descoberta del món".

Pel que fa a aquests darrers, a tall d'exemple, una de les activitats presenciades va consistir en relacionar la definició de diferents familiars, com, per exemple: "Els pares dels meus pares", amb la categoria del corresponent familiar situat a l'altra columna. Val a dir que l'exercici donava per descomptat l'estructura familiar nuclear com la més comuna i, per tant, "normal": els avis, cosins, etc., apareixien distribuïts separadament a les categories "mare", "pare", "fill/a", quan en la realitat de l'escola una part significativa dels alumnes venia de llars monoparentals per separació dels progenitors, o bé compartien vivenda (cas d'alguns infants de famílies marroquines) amb parents de la família extensa...



Un altre exercici de “descoberta del món” enregistrat al diari de camp girava entorn els oficis, materialitzant la visió dominant dels infants com a projectes d’adult: “De gran vull ser...”. En un moment donat, la mestra li va preguntar a una de les alumnes d’origen marroquí si encara volia ser policia de gran, desig reiterat de la nena que l’havia sorprès força (agradablement), potser perquè xocava amb l’imaginari de gènere atribuït a *la cultura* marroquina.

La introducció progressiva dels continguts del currículum seguia mantenint una organització molt recolzada en activitats plàstiques de factura col·lectiva. Com a exemple, la tutora de Primer va organitzar amb els alumnes de Segon (tot cobrint la seva absència a primera hora) una activitat de Coneixement del Medi consistent en el reconeixement i la classificació de les plantes i les seves parts (tija, arrels, llavors, fulles, fruit) a través de fotos de verdures i altres vegetals, les quals formarien part d’un mural comú un cop finalitzat el treball d’identificació per parelles i la posada final en comú. El mural va incloure l’elaboració de dibuixos sobre el tema d’estudi realitzats per tots els alumnes directament sobre la cartolina, fent servir els retoladors i les ceres. L’elaboració d’aquell mural a exposar al passadís es va realitzar enmig d’un alegre guirigall d’anades i vingudes amb els materials escampats per l’aula (i pel terra).

L’ambient de treball a Primer contrastava enormement amb el presenciat a Segon: si en el primer cas podríem parlar d’un cert “caos ordenat”, donat que el relaxament per part dels infants en les pautes de comportament disciplinàries ja començades a introduir (respectar el torn de paraules, escoltar i obeir les consignes, treballar en silenci, etc.) no suposaven un gran maldecap per la mestra, que se les enginyava per tal que la situació no sortís mai desbordada -operació facilitada pel reduït nombre d’alumnes-, en canvi, a Segon la tutora prioritzava unes formes de treball a l’aula que posaven per davant com a prioritat el treball individual i en relatiu silenci, especialment durant les classes de lectoescriptura, en què se seguia fil per randa el llibre d’exercicis.

Aquest contrast venia reforçat per la disposició de taules i cadires: a Segon els alumnes ja es distribuïen per parelles, mentre que a Primer seien en grups de quatre. Cal recordar en aquest punt que al CEIP mataroní la disposició de dos en dos es començava a aplicar a partir de Quart.

Així, el mateix dia que la tutora de Primer va ocupar-se dels alumnes de Segon durant la primera hora de classe –Coneixement del Medi- tot organitzant l’activitat descrita més a munt d’elaboració d’un mural col·lectiu en un ambient de distensió i certa disbauxa, l’arribada de la tutora de Segon va suposar un canvi radical en el clima de la classe:

*Un cop ha marxat la R (tutora de Primer), ha entrat la L (tutora de Segon) amb un parell de llibres sota el braç. Tocava classe de castellà. De seguida ha anat per feina i ha demanat els alumnes que obrissin la corresponent pàgina del llibre. Ràpidament s’ha fet el silenci i tothom ha obeït la mestra sense demora. La lliçó del llibre Nou Polzet anava sobre la naturalesa, els arbres fruiters. Després de llegir per torns oracions com :*

*“El castaño es el árbol de la castaña”  
“Un castañar es un árbol de castaños”*

*“El fruto del melocotonero es el melocotón”,  
els alumnes han resolt un seguit d'exercicis en els quals havien d'identificar i consignar paraules corresponents a la família de diverses fruites, tot distingint si feien referència a l'arbre/arbust, al fruit, o al conjunt d'arbres/arbustos. Acabada la feina, la L ha demanat els alumnes que llegissin un text il·lustrat (una narració sobre un gat juganer amb la neu) situat a la pàgina següent. Després de la lectura en silenci, els ha fet llegir en veu alta un per un. La següent activitat ha consistit en copiar un fragment del text i il·lustrar-lo amb un dibuix.*

Veiem doncs, com la diversitat d'estils d'ensenyament i maneres de fer a l'aula variaven significativament d'una docent a una altra en el mateix Cicle escolar: des de les formes més lúdiques i cooperatives, a les més disciplinàries i “tradicional”. Quelcom que no es donava al CEIP Icària, on malgrat el tarannà individual de les docents es compartien i es coordinaven els mateixos plantejaments en les activitats i formes organitzatives, amb diversitat de respostes per part de l'alumnat.

Ara bé, de la mateixa manera que succeïa a l'escola mataronina, el Cicle Inicial marcava l'inici de l'actuació institucionalitzada davant la diferenciació segons *nivells* d'aprenentatge, mitjançant el reforç extern i l'adaptació de continguts, potencials segregadors de l'accés dels infants als aprenentatges, tal i com s'ha mostrat al capítol de l'etnografia escolar mataronina. Uns dispositius, però, desplegats de manera molt més precària i informal per la manca de recursos, i que, salvant algunes excepcions, implicaven específicament l'alumnat de famílies marroquines i d'incorporació tardana, com detallarem en l'apartat destinat a les aules de reforç.

Com a darrera informació significativa al marge de les consideracions anteriors, cal assenyalar que dos cursos després de la realització del treball d'observació participant, el centre va començar a introduir pionerament la llengua anglesa al currículum del Cicle Inicial, en una aposta per afavorir l'adquisició precoç de competències en un idioma que de fet ja era present en altres àmbits més informals (activitats extraescolars) de l'escola, on hi participaven les famílies de procedència britànica. Així, des de l'equip directiu es valorava aquesta iniciativa de forma positiva:

A hores d'ara no és obligatori, però vam considerar que començar a introduir l'anglès, oral sobre tot, doncs aniria força bé... A més és que aquí tenim... Els extraescolars de l'escola ens ofereixen anglès. I clar, vam pensar que nosaltres, com a escola, havíem d'iniciar l'anglès, perquè si ja s'està fent des del preescolar, i ja s'està fent a nivell d'extraescolars perquè hi ha una mare nativa que està donant les classes, doncs és clar, no ens podíem quedar enrere, no?. (Membre Equip Directiu).

Aquest tracte privilegiat de l'anglès evidencia la seva posició dominant com a lingua franca occidental, i el fet que dins la cultura escolar *mainstream* es vegi com un avantatge la condició bilingüe dels infants de parla materna anglesa, mentre que les competències en llengües no occidentals (l'àrab en el cas dels infants d'origen marroquí) són tractades problemàticament com a handicaps.

### 10.2.1.3. Cicle Mitjà i Cicle Superior<sup>137</sup>. Segregació i in/visibilitats

Al CEIP Muntanyà el Cicle Mitjà i el Superior compartien moltes de les característiques de les tecnologies disciplinars ja ressenyades per l'escola mataronina (major individualització en les pautes d'activitat, més incorporació de les expectatives disciplinàries d'ordre i silenci, etc.) en les quals no abundaré aquí per estalviar informació redundant.

Potser les diferències més pregones consistien, primerament, en la manca de coordinació i de coherència interna quant a l'organització del continguts i les activitats de les diferents assignatures (aquí s'escau la coneguda dita *cada maestrillo tiene su librillo*); i, en segon lloc, en el fet que les expectatives d'autonomia i de treball individual s'introduïen abans: recordem que ja des de segon els infants seien per parells, mentre que al CEIP Icària aquesta disposició no començava fins a Quart. A l'escola de Caldes els alumnes podien seure amb qui volguessin i on volguessin, mentre que a l'escola mataronina la distribució es feia per sorteig i es variava cada pocs mesos, per tal d'afavorir la sociabilitat entre tot l'alumnat. Així, mentre a l'escola Icària els alumnes de diferents procedències es veien "obligats" a interaccionar a l'aula ordinària, al CEIP caldetenc els alumnes escollien lliurement amb qui treballaven, excepte els més disruptius i l'alumnat d'incorporació tardana, els quals eren ubicats al davant de tot de l'aula, per tal de facilitar la vigilància i supervisió de la mestra.

El més rellevant a destacar, però, és que els estils i les pràctiques docents els darrers cursos de la Primària revelaven amb contundència l'abisme que separava, segregava, l'alumnat que seguia sense problemes el currículum ordinari d'aquell que necessitava una adaptació dels continguts: majoritàriament l'alumnat nouvingut de famílies marroquines i, en menor mesura, llatinoamericanes.

Així, durant una classe de llengua castellana a Cinquè, mentre l'alumnat que seguia les activitats del currículum estàndard s'aplicava en anar sortint a la pissarra per tal de classificar un seguit de paraules en "agudas", "llanas" i "esdrújulas", i dins d'aquestes, "sin acento" i "con acento", la mestra indicava a les dues alumnes marroquines d'incorporació tardana la realització d'un seguit d'exercicis de nivell elemental, del mateix tipus que els realitzats pels companys de Cicle Inicial:

*A la Y li ha obert un quadern de cicle inicial, de cal·ligrafia i lèxic, per una pàgina on hi havia el nom en castellà dels colors i un seguit de dibuixos en blanc de rotuladors : es tractava que seguís l'ordre de la llista de colors i pintés cada rotulador d'un color diferent. Li ha assenyalat l'exercici amb el dit i li ha donat la següent consigna : "Mira, tienes que pintar cada rotulador de un color diferente, cuando acabes el ejercicio me lo enseñas". La mestra li ha parlat a la nena d'una manera bastant freda i distanciada, donant-li "ordres" sense cap mena de cura per comprovar si ho entenia o no.*

---

<sup>137</sup> El paral·lelisme de plantejaments i estils en ambdues etapes, així com la inexistència del Sisè curs durant el període del treball de camp ha portat novament a fusionar-les en un únic apartat.

Després de l'exercici dels colors, la mestra els hi va posar un altre consistent en una sopa de lletres on havien d'identificar diversos mitjans de transport (“avión”, “barco”, “coche”, “autobús”, “tren”...). Al mateix temps, els companys realitzaven un dictat del llibre *Manolito Gafotas*, a partir del qual havien de buscar els determinants que trobessin i classificar-los segons si eren possessius o demostratius. Les activitats per aquestes dues nenes se succeïen completament al marge de les generals a l'aula, i elles les acceptaven amb un mutisme inescrutable, qui sap si carregat de resignació o indiferència...

Cal fer notar, doncs, com, paradoxalment, tot i seure al davant de tot per facilitar l'accés a l'atenció docent, els alumnes d'incorporació tardana passaven desapercebuts gran part de l'estona, mentre la classe avançava i les mestres ocupaven la seva atenció en desenvolupar les activitats del currículum ordinari.

Una altra situació prou denotativa es va donar amb l'alumnat de Quart durant una classe de Coneixement del Medi; aquesta vegada la breixa en les activitats venia relacionada amb les colònies escolars:

*Mentre el Z, el T, l'O, la F, la G (tots ells d'origen marroquí) i la P (autòctona) han estat treballant amb el programa d'exercicis bàsics de geometria de volums, la resta han treballat continguts de cara a les colònies, que serien a Poblet: es tractava d'un joc compost per diverses fases de puzzles on s'havien de construir i reconèixer diferents tipus d'arcs, i de monuments, en correspondència amb les formes geomètriques. Altres activitats complementàries es basaven en la identificació d'estils arquitectònics (grec, romà, romànic, pre-romànic, gòtic...). Per últim, en un dels laterals tres alumnes completaven, al seu aire, un dossier sobre les colònies amb un volum enciclopèdic i un atlas. Eren “els millors”...*

Per tant, aquell dia, mentre el grup de “nivell baix” (els alumnes d'origen marroquí més una companya *autòctona*), practicava a l'ordinador uns exercicis de repàs, amb contingut que ja havia estat assimilat pels seus companys, aquests treballaren temari més avançat de la mateixa matèria (matemàtiques: geometria) i activitats de coneixement del medi relacionades amb les colònies, a les quals no hi anirien els primers. Tot plegat contribuïa a alimentar la separació entre uns i altres infants. Tanmateix, abans que pogués pensar-hi en aquests termes, la mestra es va encarregar de fer-me notar les “diferències de nivell” que per ella motivaven aquesta separació en les activitats:

*L'E m'ha assenyalat amb el dit els tres alumnes treballant amb els dossiers, i m'ha dit, aproximadament: “Veus? aquells tres són els ‘number one’ de la classe, són molt intel·ligents i de vegades s'avorreixen amb les activitats que faig per tot el grup; els he posat a preparar el dossier per a les colònies perquè els exercicis de geometria d'informàtica ja els han repetit vint mil vegades, se'ls saben de memòria i els farien amb els ulls tancats”. Després m'ha explicat que a ella li resulta gairebé impossible fer una classe per tothom perquè “els nivells que hi ha són molt diferents”, i que, en conseqüència, ha d'adaptar les activitats “al nivell que porta cadascú”. M'ha assenyalat els infants marroquins nousvinguts (el T i l'O) i s'ha lamentat que “a penes saben escriure”, i que a ella li falta paciència per poder donar-los classes de conversa i de reforç”<sup>138</sup>.*

---

<sup>138</sup> De fet, aquesta mestra tenia reservades un parell d'hores setmanals a l'aula d'informàtica per reforçar l'aprenentatge de la llengua dels dos alumnes marroquins d'incorporació tardana a través de jocs

*Després, assenyalant la F i la G, ha expressat que tenen un nivell molt fluix i que tampoc no són capaces de seguir les tasques del curs...*

Val a dir, per últim, que, en una escola on la importància dels “controls”, els exàmens, era transmesa pel professorat en un grau més evident i institucionalitzat que en el cas del CEIP mataroní (la majoria dels alumnes més grans esperaven amb autèntica emoció i esperit de competència els resultats de les proves), esdevenia especialment significatiu el fet que l'alumnat d'incorporació tardana quedés exempt, en algunes de les matèries, d'aquestes accions d'avaluació tan ritualitzades.

En d'altres se les incloïa en la realització dels controls però, amb paraules (totalment benintencionades) d'una mestra de Cicle Superior “només han de respondre les preguntes més fàcils i amb el llibre davant”. Recordo, com a mostra, l'excitació amb què la classe de Cinquè va rebre les notes d'uns exàmens de Coneixement del Medi al final del segon Trimestre. En un extrem de l'aula veia la D (alumna de pares alemanys), rebent, amb un punt de vergonya en ser el centre d'atenció, la felicitació de la mestra a la millor qualificació (un 9,8). En un altre, la L i la Y, marroquines incorporades aquell mateix curs, romanien en silenci, alienes als crits de satisfacció i decepció que seguien al repartiment de fulls. En els seus, a diferència de la resta, no hi figurava cap nota, la mestra s'havia limitat a subratllar i corregir en vermell els errors.

Aquestes pràctiques influïen sens dubte en el tipus de relacions i les imatges que l'alumnat “autòcton” construïa respecte el nouvingut, i que a l'aula ordinària es materialitzaven en una absoluta invisibilització de les competències d'aquests infants, especialment de les nenes, en aparença més passives i inhibides en les seves reaccions. Fins al punt que, en una de les poques ocasions en què una de les mestres va fer partícip la Làmia (recent arribada aquell curs) d'una lectura col·lectiva en veu alta, en arribar el seu torn es va crear un gran expectació (per la raresa de la iniciativa) i es van arribar a sentir entre els companys xiuxiueigs de sorpresa davant la notable dicció i correcció amb què llegí el paràgraf, tot evidenciant les baixes expectatives preconcebudes. Veurem amb més deteniment quin tipus de dinàmiques en termes de sociabilitat generaven els estils i pràctiques d'ensenyament docent en el proper capítol.

### **10.2.2. Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge a les aules de reforç**

El CEIP Muntanyà no va comptar amb cap mestre d'Educació Especial fins dos cursos després de finalitzat el treball de camp d'observació participant, quan hi vaig tornar per realitzar les entrevistes al professorat. Les classes de reforç, pensades pràcticament per recolzar els aprenentatges dels infants de famílies immigrades recentment incorporats –tot i que també hi assistien alguns alumnes *autòctons*–, fins llavors corrien a càrrec exclusiu d'una mestra de la

---

d'ordinador, després de constatar que l'ús de l'ordinador els motivava molt més que les activitats d'escriptura convencionals.

plantilla. Ben significatiu –del poc nivell de corresponsabilitat en l’acollida als alumnes *nouvinguts*- em va resultar comprovar que se li havia atorgat la responsabilitat i el pes d’aquesta atenció especialitzada a la darrera i més jove de les docents, recentment incorporada, encara amb poca experiència. Potser per això el que més sobtava en comparació amb l’escola mataronina és la relativa manca d’organització i programació, així com la flexibilitat en els horaris dedicats a aquest reforç. La docent anava improvisant sobre la marxa, però tot i així, gràcies al suport i a la coordinació amb el servei de compensatòria, vaig observar l’ús d’eines atractives pels alumnes d’incorporació tardana com un petit dossier amb vocabulari bilingüe àrab-català (inexistent al reforç de l’escola Icària, on aquests recursos se suposava que havien de córrer a càrrec de l’atenció directa per part del servei de Compensatòria –recordem que a Caldes aquest servei assessorava al professorat però no disposava de personal suficient per tal de procurar una atenció directa a l’alumnat).

L’arribada d’un mestre especialista en Educació Especial havia suposat la institucionalització en un dispositiu fins llavors desplegat de manera provisional i aparentment matussera. Però, sobre tot, la segregació d’un espai específic per a l’adaptació curricular que abans l’alumnat *autòcton* rebia en el marc de l’aula ordinària. Així, a Educació Especial es distingien, d’acord amb l’equip directiu, els casos dels alumnes amb problemes d’aprenentatge de les necessitats pròpies de l’alumnat d’incorporació tardana. Una de les responsables de l’equip directiu valorava el que havia aportat al centre el recurs d’aquest especialista:

El tema de què hi hagués la persona d’educació especial ens ha vingut molt bé però a nivell general, eh? A nivell de tota l’escola, perquè es pot atendre tots els diferents ritmes d’aprenentatge, i tota la diversitat. Com a diversitat ja parlem també de ritmes de treball diferents dins de l’aula, que els tenim... I després dóna suports puntuals als nens que necessiten reforç de la llengua, introducció de la llengua pels *nouvinguts*. Algun àrab s’ha incorporat a mig curs, com els B (família), que són la W a P-4 i el N a Tercer. Aquest nen ha hagut d’anar a l’Aula d’Educació Especial, perquè clar, no tenia ni idea del català...

Feta aquesta introducció, em centraré en la descripció i anàlisi dels reforços tal i com s’impartien durant l’estada de camp.

#### **10.2.2.1. Cicle Inicial: flexibilitat i atenció personalitzada**

Tant el reforç de Cicle Inicial com la resta es portaven a terme en una petita sala, tipus despatx, annexa a la Sala de mestres de la planta baixa. Es tractava d’un espai habilitat provisionalment per solventar el suport en l’aprenentatge de la llengua per part dels alumnes de famílies estrangeres, en concret marroquines, tot i que també hi assistien alumnes *autòctons* que necessitaven recuperar nocions de lectoescriptura ja superades pel conjunt del grup-classe. Les sessions semblaven força improvisades, sense que s’observés una coordinació sistemàtica amb la programació d’activitats realitzades a l’aula ordinària, tot i que la mestra responsable anava

adaptant-les segons les demandes verbalitzades per la tutora deu minuts abans de la classe: “La B que repassi les sumes, que encara no les escriu bé...”.

Tanmateix, el més rellevant i sorprenent de les classes de reforç al Cicle Inicial -de fet només per alumnes de Primer, amb una ràtio d’uns 4 ó 5 alumnes per sessió-, va ser descobrir la “voluntarietat” en l’assistència dels infants: no era obligatori anar-hi, la mestra es desplaçava dues tardes a la setmana a l’aula ordinària a buscar els alumnes susceptibles de fer reforç, però només s’emportava aquells que en tenien ganes, els que volien estar-se amb els seus companys podien quedar-s’hi sense cap problema. Però a més, resultava que els alumnes estrangers més avançats en el coneixement de la llengua (arribats el curs anterior a P-5, procedents del Marroc) assistien al reforç conjunt de Cicle Mitjà i Superior... Per altra banda, la classe tampoc no durava tota l’hora, sinó que els alumnes podien retornar a l’aula ordinària un quart d’hora o deu minuts abans si havien acabat la feina.

En realitat, a aquest reforç hi anaven habitualment (i es mostraven reluctants a l’hora de tornar a la seva classe) tres alumnes: dues de procedència marroquina i una altra d’*autòctona*. Les sessions bàsicament es destinaven a practicar la lectoescriptura, combinant exercicis d’ortografia amb d’altres de lectura i comprensió, tot i que també es reforçaven els continguts de matemàtica com les sumes i les restes.

Ara bé, mentre les dues nenes d’origen marroquí, tot i haver-se incorporat a l’inici de curs, encara eren iniciades en les més simples seqüències vocàliques i ortogràfiques, del tipus:

ou ai iia eeo aia uau eua oae *etc...*  
pou peu pau pupa pipi pipa papa pop *etc...*

... la seva companya ja era capaç de llegir oracions com “Mal al peu i mal a la mà”, “M’agrada la mel” ; també paraules simples relacionades amb les oracions : “mel”, “ploma”, “pou”, “mà”, “mal”, “menta”, etc...

Els materials utilitzats com a lectures inicials continuaven essent els mateixos llibrets clàssics utilitzats des dels anys setanta: les històries de “la Pepa” (Pepa, papa, pipa...) i les costumistes il·lustrades per Pilarín Bayès. En aquestes pàgines perduren elements avui políticament incorrectes com les atribucions desiguals en els rols d’home i de dona a la manera tradicional: per exemple, un dels llibrets de la Pepa reflectia que mentre la nena protagonista feia els deures, la seva mare “va a buscar el pa i para taula”. El pare se suposava que era absent, al seu lloc laboral.

En una altra sessió basada en aquests materials vaig poder copsar com la lectura compartida sobre “l’aniversari de la Laia” donava lloc a una situació d’incomunicació ben imprevista: la B (de pares marroquins), per sorpresa de la mestra, no semblava acabar d’entendre en què

consistia una celebració d'aniversari ni tan sols seguint la seqüència de les imatges. Així sembla desprendre's de la següent observació:

*Amb la B la mestra ha emprat una altra de les historietes de la Pilarín Bayès : aquesta vegada l'argument era l'"Aniversari de la Laia". El nivell de lectura treballat ha estat idèntic al de la S (companya del mateix origen): onomatopeies vocàliques ("Uiiii!", "Ohhh!", "Aiiii!", "Ehhhh!"...). Emprant les il·lustracions, ha iniciat una conversa amb la B per transmetre-li vocabulari, donant per suposat el concepte d'"aniversari". A la història hi sortien els elements arquetípics : pastís i espelmes, reunió familiar i regals en forma de joguines... Quan la M (mestra) li ha preguntat a la nena què eren les figures que sobresortien del pastís, la B no semblava tenir idea ; i la cosa no ha millorat molt quan li ha aclarit que eren espelmes que es bufaven (ha fet el gest de bufar i la B ha rigut prenent-s'ho com una excentricitat). El vocable amb què s'ha quedat més ràpidament ha estat el de "felicitats": quan ha vist les vinyetes on els avis donaven el seu regal a la Laia, la B ha exclamat : "I ara le dicen felicitats!"*

La barreja del castellà i el català en les respostes dels infants minava a voltes la paciència de la mestra, que els hi recordava insistentment que s'havien "d'esforçar en parlar català". Com a exemple, l'animat monòleg de la V (alumna *autòctona*) a propòsit de la seva experiència amb un eriçó (la conversa s'havia generat a partir d'un exercici de lectoescriptura sobre un pop): "Un erizo que me pinchó en un Restaurante cuando fui con mis padres...", va ser traduït immediatament per la mestra al català, seguida de l'amonestació, davant les immediates protestes: "mentre estiguis aquí, prohibit parlar castellà".

Quan no hi era cap dels alumnes *autòctons*, les activitats amb els alumnes de famílies marroquines se centraven en l'aprenentatge del vocabulari imprescindible per funcionar en l'entorn escolar: materials emprats habitualment (llapis, goma, full, llibreta, etc...), colors, dies de la setmana, mesos de l'any, anys, presentació ("hola, jo em dic X, i tu?"). Sovint amb el suport del mencionat dossier bilingüe àrab-català, que realment fascinava les alumnes habituals, a jutjar per la següent escena presenciada:

*La mestra ha tret unes fotocòpies extretes del quadern de materials bilingües (àrab-català) que recollien la gamma de colors estudiada. A la primera pàgina hi sortia un arc de Sant Martí amb la lliçó "Els colors", escrit en àrab i en català. Les tres nenes s'han mostrat visiblement contentes quan han vist les grafies. De manera espontània, la S i la B han buscat els colors escrits en àrab, i li han improvisat una classe de lectura i escriptura a la R, recent incorporada i no escolaritzada en origen. La mestra ha deixat anar una mirada com deixant-les per impossibles, però no els ha impedit que gaudissin aquesta petita estona. Entusiasmades, li han ensenyat els colors : "Mira, esto al Marroc és X". Després la mestra ha tapat amb les mans les traduccions, "perquè si no, no aprendreu". Les nenes han insistit en llegir els colors en àrab. Aquesta vegada la mestra ha fet veure que s'enfadava i ha hagut de recordar que havien d'aprendre català.*

Aquests petits elements de vinculació i reconeixement del bagatge cultural d'origen, malgrat l'acció de contenció de la docent, esperonaven l'interès d'aquestes alumnes per assistir al reforç i suposaven ben segur una via per dotar de sentit algunes d'aquestes activitats d'introducció de "vocabulari" que altrament quedaven descontextualitzades de les seves vivències quotidianes.



### 10.2.2.2. Cicle Mitjà i Cicle Superior: entre la segregació i les oportunitats d'aprenentatge (de la llengua)

Els alumnes d'incorporació tardana (tots d'origen marroquí durant aquell curs) dels dos darrers Cicles de la Primària assistien conjuntament al segon grup de l'aula de reforç, ubicada al mateix petit espai destinat per al Cicle Inicial, i amb la mateixa mestra de responsable. En aquest cas no s'hi incloïa l'alumnat autòcton amb necessitats educatives especials, es tractava d'una atenció amb una finalitat equivalent (la immersió en la llengua catalana) a la dispensada pel Servei de Compensatòria a l'escola mataronina.

La docent posava un especial èmfasi en l'expressió oral ("per mi el més important és que aprenguin a expressar-se, a parlar, de moment no escrivim gaire"), a través de fitxes, fotografies (extretes de la premsa) i un diccionari visual àrab-català, proporcionat per la responsable dels Serveis Socials. Aquest plantejament en principi estimulava la participació dels alumnes, poc acostumats a sentir la pròpia veu dins el grup-classe.

Ara bé, sovint les situacions de conversa acabaven resultant poc atractives i encarcarades a força de recitar formalismes. A mode d'exemple, el dia que vaig visitar per primera vegada el reforç la mestra va considerar adient recuperar les fórmules de presentació que ja havien practicat a l'inici del curs. I aquesta és l'escena que va tenir lloc a continuació:

*Els nens se'm queden mirant i la M comença la classe (15:00) preguntant : "Què s'ha de dir, 'bon dia' o 'bona tarda' ? El T, l'O i la L contesten sorneguerament que 'bon dia' (el T comença a cridar 'bon dia', 'bon dia' fins que la mestra l'ha de renyar per a que calli), l'única que respon 'bona tarda' és la Y. La mestra els fa una explicació per diferenciar quan s'ha de dir bon dia ("diem bon dia quan ens llevem i esmorzem, ara hem de dir "bona tarda", perquè ja hem dinat"). Després diu : "Us enrecordeu com ens havíem de presentar ?" Els nens riuen però no responen, i la M treu les fitxes on surten uns dibuixos amb diferents preguntes. En aquest moment, el T i l'O aprofiten per parlar una altra vegada en àrab entre ells, mirant-me i rient. La M treu la primera fitxa, l'ensenya a tothom, i, assenyalant el T, diu: "mireu, a aquesta noia li heu de dir : "Hola, jo em dic T, i tu, com et dius ?", vinga ho feu un per un i després poseu el vostre nom en aquest paper".*

Els alumnes semblaven plenament conscients del caràcter artificios d'aquesta activitat, que m'obligava a repetir absurdament el meu nom a la mateixa pregunta que els nens i nenes havien de formular com lloros... La roda es va repetir amb d'altres preguntes referents a l'edat, el nombre de germans i el lloc de naixement. Aquesta és la situació, més aviat hilarant, que es va donar en treballar el tema de les edats:

*La frase a practicar ha estat : "jo tinc 10/11 anys, i tu, quants anys tens ?". El Tawfiq ha fet una exclamació de sorpresa quan m'ha sentit dir que tinc vint-i-cinc anys. Aquesta construcció els hi ha costat una mica : s'han deixat repetidament la paraula "anys", o la substituïen per "años", i la mestra, quan deien, "jo tinc 10, i tu quants tens ?", contestava : "però, a veure, què tens ? patates ?", llavors tots es posaven a riure i contestaven que no, que tenien "anys". Així, el Tawfiq i l'Omar han dit que tenien "dies años" (correcció immediata: "d-e-u-a-n-y-s"), i la Làmia i la Yafiah en tenen onze.*

A continuació es va iniciar una activitat consistent en recordar primer els dies de la setmana, i després els mesos. En l'exercici, tendien a dir els noms dels dies en castellà, i la mestra els corregia contínuament per tal que els vocalitzessin en català:

*La tècnica ha estat força la repetició de sons pronunciats primer per la mestra, la repetició dels noms. De vegades m'ha donat la sensació que estava més preocupada per a què els nens sabessin pronunciar bé els dies, els mesos, etc., en català, que no pas perquè en trobessin l'ús...*

Un altre dia la classe va basar-se improvisadament en treballar vocabulari a partir dels passatemp publicats al Periódico de l'Estudiant que algú havia oblidat sobre una de les taules. En les vinyetes de les 8 diferències es veia una aula amb una reunió de professors asseguts al voltant de la taula. Es tractava que reconeguessin els objectes que hi poguessin identificar, i que en diguessin el color. La M va guiar el torn de paraules, començant pel T: "hi ha uns pantalons blaus". Així, van anar mencionant, per torn, sobre tot peces de vestir : pantalons, camisa jersei, vestit (la Y veia "un vestit rosa" i la mestra afegí riallerament: "rosa que l'amor s'hi posa"). El T va fer notar que una de les noies de la foto portava el "pelo naranja". La mestra: "Recordeu que el taronja també es diu "carabassa"?, i quan una persona porta el cabell taronja se li diu "pèl-roig", coneixeu algú de l'escola que tingui el cabell pèl roig ?"...

Tot i la improvisació en l'organització dels plantejaments i els continguts que caracteritzava el reforç, i de la qual només n'he seleccionat un parell d'exemples, aquest embolcallava un entorn on els alumnes d'incorporació tardana tenien l'oportunitat de participar i expressar-se més activament en comparació a l'aula ordinària, on realment quedaven al marge de bona part de les activitats del currículum.

### **10.2.3. Activitats i estils d'ensenyament / aprenentatge fora de les aules: espais de participació, espais d'exclusió.**

El CEIP Muntanyà es caracteritzava (ho hem detallat al capítol anterior) per una activa i intensa vida social fora de les aules no tant per iniciativa endògena, sinó més aviat "exògena": mercès a la gran implicació del teixit social, començant per les institucions més representatives de la vila (l'Ajuntament, la biblioteca, els casals, etc.) que es mantenien en contacte estret amb l'equip directiu i sempre estaven disposats a col·laborar amb el centre (per exemple en el cas de la Mostra literària infantil, per citar-ne només un...), i acabant per les pròpies famílies, clau en l'organització i suport de les activitats.

L'AMPA de l'escola no només participava en l'organització d'events especials com les festes escolars, sinó que assumia la responsabilitat de bona part de les activitats extraescolars desenvolupades durant el curs, que eren moltes i variades per una escola de tan petites dimensions. Amb paraules d'un membre de l'equip directiu:

Mira, el dilluns fan piscina, van a la piscina de Vilassar de Mar, que fa un any o així la van inaugurar. Els recull d'aquí un autocar i els torna aquí al poble, i acompanyen unes quantes mares perquè ajuden en els vestidors i en l'autocar. Després tenim l'àrea d'anglès, que la dona la J, la mamà del M i del R, *que és una senyora anglesa*<sup>139</sup>, i ho fan des dels petitons, des de P-3 fins a dalt. La J està molt contenta, diu que tenen bon nivell els nens aquí. I després, a veure, feien tennis... I futbol, però aquest curs s'han quedat sense nens, perquè se'n van anar a un equip, em sembla que al de Sant Vicenç de Montalt. I aleshores, hi ha esplai cada dia, també. Després hi ha l'activitat de teatre i la porta una altra mare, d'aquí de Caldetes, que està molt implicada i sempre fa moltes coses, és titellaire i li agrada molt el món del teatre, va treballar a TV3 doblant veus, sempre en programes infantils..., i és molt maca, ho fa molt bé. Ah!, i ara comencen a fer arts marcial, em sembla: Aikido.

Ara bé, aquestes activitats quedaven fora de l'abast de la majoria de famílies marroquines i algunes llatinoamericanes, perquè no eren gratuïtes. L'equip directiu era ben conscient d'aquesta manca d'accés, però no la considerava una problemàtica d'actuació prioritària per potenciar la inclusió dels infants, n'hi havia d'altres més urgents (implícitament l'aprenentatge de la llengua així com l'adquisició d'uns mínims hàbits d'estudi). Seguint la mateixa entrevista:

A veure, els nens àrabs no participen en les activitats extraescolars perquè s'ha de pagar, evidentment. Perquè no són gratuïtes, les activitats. Però... Van al Casal del poble i a la Biblioteca. A veure, sí que es podria plantejar més endavant de demanar ajuda a l'assistenta social, però penso que hi ha altres temes més prioritaris que tractar abans d'aquest. Aleshores aquest queda com més secundari. I després, els nens d'origen sud-americà... Hi ha nens que es queden alguna tarda a fer alguna activitat. També participarien més, jo crec, si fossin gratuïtes. Que consti, perquè fan un gran esforç, eh? A vegades ja veus com s'esforcen per pagar el menjador, demanen beca a l'Ajuntament perquè necessiten, per qüestions de feina, que els nens es quedin a l'escola. Però sí que hi ha una participació, eh? Els hi costa, és un esforç econòmic que fan, però ho fan.

La comparació *d'esforços* i interès entre famílies marroquines i llatinoamericanes quedava palesa també en la participació a les colònies escolars, un altre dels grans puntals pel que fa a la formació fora les aules. Les colònies, gràcies igualment a la col·laboració i el suport dels pares i mares, gaudien d'una gran importància al centre fins al punt que la preparació de l'activitat (coneixements geogràfics i històrics sobre la destinació, aprenentatges a assolir...) omplia bona part dels continguts curriculars durant les setmanes anteriors i posteriors a la sortida. Les fotos es penjaven amb orgull a la web de l'escola, acompanyant les de la Castanyada, Carnestoltes, etc. Pràcticament els únics alumnes que no hi anaven, per motius econòmics o per decisió del progenitor, eren els d'origen marroquí.

Ben segur que els mestres no eren conscients de fins a quin punt aquesta exclusió a nivell de participació i sociabilitat fora de les aules ordinàries comportava efectes desvinculadors a dins. Prenc com a il·lustració aquesta escena esdevinguda una tarda a la classe de Primer, que la mestra va decidir dedicar íntegrament a elaborar un dossier per les colònies a l'Estartit, a on partirien el dia següent. La sessió va ser compartida amb els alumnes de Segon, ja que la sortida

---

<sup>139</sup> Noti's la significativitat d'aquesta expressió ben denotativa de l'aquiescència amb una concepció jerarquitzada dels orígens culturals de les famílies.

era conjunta, i va consistir en completar unes primeres fitxes a partir de la recerca geogràfica a l'atlas:

*M'he fixat que la S, la M i la R (alumnes arribades del Marroc) restaven totalment al marge de l'activitat, com si la cosa no anés amb elles. S'estaven entretenant en fullejar l'atlas, i en dibuixar a les taules. Li he preguntat a la S si aniria de colònies amb els seus companys, però no m'ha contestat. Li he preguntat el mateix a la M i ha fet que no amb el cap (després he verificat que cap de les tres nenes marroquines anirien de colònies).*

*La majoria d'alumnes s'ha aplicat a buscar l'Estartit seguint les pistes que anava donant la mestra Però les nenes seguien jugant i parlant en àrab entre elles. Finalment, la S s'ha dirigit a mi per preguntar-me : "Dónde el Marroc ?". Li he trobat la pàgina on apareixia el Marroc, per després relacionar-la amb on estaven elles en aquell moment : a Caldetes, Catalunya, Espanya. Però elles s'han quedat mirant la pàgina del Marroc, encuriosides.*

Durant tota l'estona de l'activitat la mestra a penes els hi va prestar atenció ni va comprovar que realitzessin els exercicis, quelcom que encara les portà a atrinxerar-se més en el seu petit món particular, forçat a la marginalitat, de converses i cançons. Resulta força evident que la reacció d'aquestes nenes responia a una situació (el fet que no poguessin anar de colònies amb els seus companys) que les exclouïa del grup-classe.

S'ha apuntat a l'inici de l'apartat que tots els esdeveniments escolars fora les aules comptaven amb un suport generalitzat per part de la majoria de famílies, i això es feia palpable amb ocasió de celebracions assenyalades com el Carnestoltes (de força popularitat i renom a Caldes) i la Festa de Fi de Curs. De fet, la manca de coordinació efectiva entre el professorat i el xoc de criteris en les propostes lluny de desembocar en un caos, quedaven diluïts per la iniciativa participativa de l'AMPA, que posava una especial cura en tots els detalls.

Especialment memorable en aquest sentit va resultar la festa de Carnestoltes, que l'escola va dedicar als personatges de conte i de còmic. En comparació amb les relativament precàries disfresses elaborades al CEIP Icària, els alumnes del Muntanyà lluien amb uns vestits força més sofisticats, realitzats amb més peces de roba que no pas de paper, i profusió de complements, com en el cas de Cinquè, que es van disfressar dels Picapedra i van construir (amb l'ajuda de l'AMPA) fins i tot el "Troncomòbil". La rua pels carrers del poble al matí va convertir en protagonistes absoluts els infants que van desfilar fins a l'Ajuntament acompanyats per moltes mares i vilatans que no es volien perdre l'estampa dels més petits, cantant allò de:

*Ara arriba en Carnestoltes,  
tots sortim a passejar,  
ens posem una disfressa  
per saltar, cantar i ballar.*

Per acabar amb la cançó tradicional de cloenda de la Festa de Carnestoltes:

*Jo te l'encendré el tio tio fresco,  
jo te l'encendré el tio de paper.  
No me l'encendràs el tio tio fresco,  
No me l'encendràs el tio de pedaç...*

Tot i que en menys mesura que en el cas de l'escola Icària, al CEIP caldetenc també es posava atenció en la recuperació d'aquells elements culturals més emblemàtics del costumari català, i del propi costumari local, alentada per l'Associació Arrels Cultura, que vetllava perquè els escolars fossin els garants de la continuïtat d'expressions com el *Ball de gitanes*. El venerable Sr. Morera, enviat per Arrels i tota una institució a Caldes, va ser l'encarregat durant tot el mes de juny d'assajar amb els infants aquesta dansa tradicional que els alumnes de Cicle Mitjà i Superior representarien amb ocasió de la festa de fi de curs. Les mestres, desconixedores de les evolucions del ball, agraïren la seva tasca i comentaren amb admiració que la seva família havia estat encarregada de transmetre aquesta dansa de generació en generació.

Aquesta pinzellada anecdòtica de desconeixement del ball mostra fins a quin punt el professorat quedava en un segon pla en aquestes ocasions, deixant el desplegament de les iniciatives a les famílies i els col·laboradors externs, que gaudien d'un cert marge de llibertat per tirar endavant propostes pròpies: com la creació de tallers de maquillatge i trenes a càrrec de les mares (Festa de Carnestoltes), o la discomòbil aportada per un pare dedicat professionalment a les amenitzacions musicals, el qual durant la tarda de la festa de fi de curs va punxar atronadorament tots els èxits ballables del moment, per delit dels infants i contrarietat d'un sector de la plantilla.

Les festes del curs 2000-01 comptaren amb la presència d'algunes de les famílies marroquines (que aportaren dolços preparats a casa) i la majoria de llatinoamericanes. Una presència que contrasta vivament amb l'absència manifesta de les famílies immigrades en les celebracions de l'escola mataronina, més dirigides i organitzades des de la plantilla, però més desangelades quant a la participació i assistència dels pares i mares en general.

### 10.3. Aproximació a la construcció docent de l'èxit i el fracàs escolar de l'alumnat d'origen immigrant a través de l'avaluació al CEIP Muntanyà

*Duc a la cartera un bitllet de cent,  
dues fotos grogues i un paper que diu:  
... "aquest noi progressa adequadament"*

*Els anys passen llestos i a les postres som on som;  
jo fins m'he cansat de progressar;  
...i creix la sospita que devia existir  
un camí més curt per venir aquí.*

*Només una cosa diu mon testament...  
feu-ne fer una làpida que digui així:  
... "aquest noi progressa adequadament".*

(Quimi Portet, *Progresso Adequadament*, del disc *Matem el dimarts i els divendres*, 2007)

Si hi ha un dispositiu revelador dels mecanismes de reproducció de la desigualtat a l'entorn escolar aquest correspon per antonomàsia als resultats escolars: ells posen de relleu més que cap altre indicador la selecció cultural que acaba escollint "els escollits". En aquest sentit, per bé que a Mataró el recull sistemàtic d'aquest tipus de dades sobre els alumnes fills i filles de famílies immigrades no va ser possible de realitzar, en el cas del CEIP Muntanyà, mercès a la bona predisposició de l'equip directiu, es va obtenir el privilegi de poder consultar i prendre notes dels informes finals d'avaluació corresponents al tercer trimestre del curs 2000-01, resultant un material extremadament revelador i ric que connecta tota l'exposició etnogràfica referent al discurs i les pràctiques amb la classificació tipològica d'experiències de vinculació i desvinculació escolar que seran l'objecte del proper capítol de l'etnografia de Caldes d'Estrac.

Aquest subcapítol ha estat estructurat en dues parts: en la primera d'elles es fa una anàlisi global dels resultats d'avaluació dels alumnes d'Educació Primària per matèries i qualificació global (Progressa Adequadament -P.A.-; Necessita Millorar -N.M.-; No Avaluat -N.A.-) de tots els infants d'origen immigrant estranger dels quals se'n va obtenir informació al respecte i que retrobarem com a protagonistes al proper capítol. És cert que per una interpretació acurada i més contextualitzada hi mancava la contrastació amb les notes de l'alumnat de diverses autoctonies (les quals no es consultaren per imperatius de temps i dificultats d'accés), si bé cal fer notar que, en comparació amb l'escola mataronina, la proporció d'alumnes amb una trajectòria reeixida, fins i tot brillant, era força elevada, i un dels principals puntals de satisfacció de la plantilla docent.

En la segona part, i tenint en compte la profusió de pàgines que demanaria una anàlisi aprofundida de tots els comentaris d'avaluació respecte la totalitat dels infants de la mostra, s'ha preferit escollir en ares a la brevetat un seguit de fragments, recollint el màxim repertori de resultats relatius a alguns dels alumnes d'Educació Infantil (P-5), Cicle Inicial i Cicle Mitjà

representatius dels orígens majoritaris al centre (Marroc, Amèrica Llatina, Unió Europea); algunes de les cites reflectides a la graella tornaran a repetir-se en la tipologia per tal d'il·lustrar la narració de les experiències dels infants. Tots són nascuts al país d'origen excepte alguns dels alumnes de P-5, que van néixer en destí. S'ha deixat de banda el Cicle Superior per l'elevat nombre d'alumnes d'incorporació tardana, no avaluats segons la pauta normalitzada del Departament d'Educació.

Uns paràmetres d'avaluació que, com no podia ser d'una altra manera si ens atenem a les funcions escolars de reproducció social ja analitzades a bastament a la literatura, es revelen com a dispositius selectius jerarquitadors en el seu ús pràctic per un centre i uns docents concrets.

A l'hora de triar les matèries s'ha optat, seguint un criteri intuïtiu, per resseguir, en primer lloc, una assignatura de caràcter més instrumental, com és la llengua catalana en els seus aspectes de comunicació, lectura i comprensió/expressió; i en segon lloc una altra assignatura més propera a l'observació de l'entorn, com és Coneixement del Medi Social i Cultural. Per últim, s'ha reservat un profús espai específic, donada la seva vinculació als continguts emprats per construir la tipologia de casos, als aspectes personals i evolutius, que ens conduiran de ple al capítol d'experiències i dinàmiques de (des)vinculació.

### **10.3.1. Resultats globals per Cicles i assignatures**

#### **A) Cicle Inicial**

Com es pot constatar a la taula següent, s'han aplegat els casos d'infants dels quals es va poder accedir a les qualificacions per files ordenades segons nacionalitat. Una ràpida revisada de seguida ens porta a copsar les desigualtats que separen els alumnes d'origen marroquí respecte la resta d'alumnes d'origen immigrant. La mostra és molt petita i no pretén ésser representativa de cap tendència extrapolable a d'altres centres, però sí que, en el centre que ens ocupa, la pauta es repeteix, com veurem, a la resta dels Cicles escolars.

Així, pel que fa a Cicle Inicial, observem que les dues primeres nenes (Salma i Iman), de recent incorporació a l'escola, són qualificades pràcticament (excepte Matemàtiques en el cas de la Salma) només a les assignatures popularment identificades com "maria", menys rellevants al currículum escolar: Música, Plàstica i Educació Física, que superen amb el prescriptiu *Progressa Adequadament* (P.A.). A continuació, els altres dos alumnes marroquins repeteixen un mateix patró en la distribució de notes: aproven (P.A.) Coneixement del Medi Natural, Plàstica i Educació Física; i suspelen (*Necessiten Millorar*: N.M.) la resta d'assignatures, no només les instrumentals (les situades al top de la jerarquia curricular) sinó també Música.

Seguidament trobem les dues alumnes de República Dominicana, que presenten dos perfils desiguals tot i compartir un mateix origen: mentre la Yanina Progressa Adequadament a totes les assignatures, la Yadyris, del mateix curs, *Necessita Millorar* en les matèries centrals del currículum de Primària: les Llengües (catalana i castellana) i les Matemàtiques, a banda de Coneixement del medi social i cultural. Lògicament les diferències remetent a variables internes i externes a l'entorn escolar que introdueixo en el següent apartat i seran aprofundides al capítol de la tipologia de casos.

La resta dels alumnes, tots tres de famílies relativament acomodades i/o de països rics (Alemanya, Regne Unit), superen totes les assignatures sense excepció.

Nom, curs i país d'origen	Llengua catalana i literatura	Llengua castellana	Coneixement del medi: social i cultural	Coneixement del medi: natural	Educació artística: música	Educació artística: visual i plàstica	Educació Física	Matemàtiques
Salma, 1r (Marroc)	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Iman, 1r (Marroc)	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.A.
Selima, 1r (Marroc)	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	N.M.	P.A.	P.A.	N.M.
Mustafà, 1r (Marroc)	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	N.M.	P.A.	P.A.	N.M.
Yadyris, 2on (Rep. Dominicana)	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Yanina, 2on (Rep. Dom.)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Maria Luisa, 2on (Paraguai)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Yaron-Gabriel (Alemanya)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Mark, 1r (Regne Unit)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.

## B) Cicle Mitjà

Quan traslladem el centre d'atenció al Cicle Mitjà, amb alumnat de Quart, es tornen a reproduir els contrastos remarcats al Cicle anterior -tot i que no és possible establir la comparació amb l'alumnat d'origen europeu per falta de representació-. Efectivament, l'Omar i el Tawfiq, marroquins d'incorporació tardana, de la mateixa manera que succeïa amb la Salma i la Iman (germanes respectivament d'un i altre), només són avaluats a Anglès (que no superen), Música o Plàstica (que aproven), i Educació Física (que aproven). A continuació, la Khadija i la Fadila, escolaritzades ja anys enrere al centre, comparteixen uns resultats poc reeixits, encara que



*Progressen Adequadament* en Llengua Castellana i Matemàtiques (la Khadija suspèn fins i tot Música). Per últim, a l'Eladio, de República Dominicana, només li queda penjada al final de curs Llengua i literatura catalana (quelcom en certa mesura esperable tenint en compte el relatiu poc temps d'escolarització al centre), *progressant* satisfactòriament en la resta de matèries de Quart.

Nom i país d'origen	Llengua catalana i literatura	Llengua castellana	Anglès	Coneixement del medi: social i cultural	Coneixement del medi: natural	Ed. artística: música	Ed. artística: visual i plàstica	Ed. Física	Matemàtiques
<b>Omar, 4rt (Marroc)</b>	N.A.	N.A.	N.M.	N.A.	N.A.	P.A.	N.A.	P.A.	N.A.
<b>Tawfiq, 4rt (Marroc)</b>	N.A.	N.A.	N.M.	N.A.	N.A.	N.A.	P.A.	P.A.	N.A.
<b>Khadija, 4rt (Marroc)</b>	N.A.	P.A.	N.M.	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.
<b>Fadila, 4rt (Marroc)</b>	N.M.	P.A.	N.M.	N.M.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
<b>Mounir, 4rt (Marroc)</b>	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
<b>Eladio, 4rt (Rep. Dominicana)</b>	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.

### C) Cicle Superior

En darrer lloc ens detenim breument en el bloc de notes d'avaluació corresponent al Cicle Superior. Novament, podem discriminar un model distributiu força similar al descrit anteriorment: La Làmia, alumna marroquina d'incorporació tardana, és avaluada en les tres assignatures *maria*, les quals aprova, a més de les Matemàtiques, que suspèn. La Yafiah, arribada al centre el curs anterior, és avaluada de la totalitat les matèries i se'n surt prou bé en totes menys en Llengua catalana, Anglès i Matemàtiques. El Fouad (Marroc) de més antiguitat a l'escola, com veurem a la tipologia, encapçala el rànquing dels *Necessita Millorar*: en Llengua castellana, Anglès, Coneixement del medi natural i Matemàtica; a continuació la Dayana (República Dominicana) és qualificada amb aquesta *necessitat de millora* justament en les assignatures instrumentals de Primària (Llengües i Matemàtiques), bo i *progressar adequadament* en la resta.

Les notes de les dues alumnes de procedència europea repeteixen el patró d'*èxit* de resultats ja consignat més a munt.

Nom i país d'origen	Llengua catalana i literatura	Llengua castellana	Anglès	Coneixement del medi: social i cultural	Coneixement del medi: natural	Ed. artística: música	Ed. artística: visual i plàstica	Ed. Física	Matemàtiques
Làmia, 5è (Marroc)	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	N.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Yafiah, 5è (Marroc)	N.M.	P.A.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Fouad, 5è (Marroc)	P.A.	N.M.	N.M.	P.A.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Dayana, 5è (Rep. Dom.)	N.M.	N.M.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	N.M.
Jacqueline, 5è (França)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.
Berit, 5è (Alemanya)	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.	P.A.

Resumint, les trajectòries objectives d'acreditació a tots els nivells de la Primària reproduïxen els decalcatges que afavoreixen els infants de famílies de procedència sociocultural privilegiada per la societat majoritària, és a dir, europea; i en canvi deixen en el camí aquells infants ja conceptualitzats i caracteritzats des del dèficit i la distància cultural, és a dir, els de procedència marroquina. Tanmateix, s'observa com aquests alumnes obtenen relativament bons resultats –al marge de les assignatures fàcils de Música, Plàstica i Educació Física-, en matèries importants concretes com la Matemàtica, que no demanen un ús massa sofisticat de la llengua. L'alumnat d'origen llatinoamericà presenta, en conjunt, un grau de diversificació força més elevat.

A partir d'aquesta anàlisi, diguem-ne, superficial, s'obre l'oportunitat d'endinsar-nos amb més detall en els comentaris interns a cadascun dels calaixos o ítems considerats en les assignatures, que ens permetran afinar en la interpretació d'aquests resultats globals, la qual cosa procedeix a realitzar en els termes plantejats a l'inici del capítol.

### 10.3.2. Detall de les notes d'avaluació

#### A) Llengua: comunicació, lectura, comprensió / expressiu a P-5 i Cicle Inicial

- **P-5:**

La focalització en una matèria eminentment *instrumental* com és la de llengua catalana – l'idioma vehicular en el nostre sistema educatiu-, resulta indispensable, i més si prenem com a tall de mostra el punt d'inflexió que marca el pas de l'Educació Infantil a l'Educació Primària, és a dir, P-5. Comparant les notes aplegades en els diferents requadres corresponents als alumnes de famílies immigrades triats per a l'ocasió, comprovem com la referència a les llengües maternes d'origen esdevé cabdal per comprendre les desigualtats en els resultats

d'avaluació entre uns alumnes que se suposa que es troben en un moment del cicle vital de gran plasticitat en l'adquisició d'aprenentatges lingüístics:

Així, en el cas de l'alumna de llengua materna alemanya, la Dora, tot són comentaris d'assoliment més que satisfactoris, resumibles en una de les entrades de la graella adjuntada a continuació del text: *“el seu nivell de comprensió i expressió és molt bo”*. Pel que fa a l'Àlvaro, nascut al Paraguai i de família acomodada i universitària, tot i haver-se iniciat en les classes de català aquell mateix primer any de la seva escolarització a Caldes, al final de curs obté resultats ben alentadors respecte els seus progressos; per exemple, en l'àmbit de *Treball sistemàtic de llenguatge*, la seva tutora redactava: *“Llegeix amb gran facilitat paraules on hi ha sons i grafies que hem treballat amb gran rapidesa”*, o bé, per sobre de la resta: *“Llegeix i escriu frases senzilles”*; en l'apartat de *Comprensió* també és l'únic dels alumnes nouvinguts que *“Té interès per saber el significat de noves paraules”*. Ambdós alumnes, Dora i Àlvaro, coincideixen en la seva motivació pels nous aprenentatges de llengua.

En canvi, entre l'alumnat d'origen marroquí d'Educació Infantil, cal fer notar que, si bé destaquen en sentit positiu alguns casos com el del Rafiq, amb un resultat d'avaluació equiparables als dels dos companys citats suara –es pot comprovar resseguint les entrades recollides a la graella adjuntada–, són majoritaris altres perfils com l'Imad o l'Abdel, les suposades mancances i dificultats dels quals precisament servien d'argument a una part del professorat del Cicle d'Infantil (com ja succeïa a l'escola mataronina) per refutar la idea –estesa entre els seus col·legues del Cicle Superior– que una escolarització precoç dels nens i nenes de famílies immigrades implicava la consecució d'unes trajectòries escolars “normalitzades”, equivalents a les seguides per l'alumnat autòcton.

Amb la construcció de la tipologia de casos del proper capítol veurem com, en certa mesura, els bons resultats en l'avaluació lingüística esdevenen en aquesta etapa directament proporcionals a les possibilitats de participació en les dinàmiques de comunicació i relació informals en l'aula i la resta d'espais escolars. Veurem com tant en Rafiq, que se'n surt molt bé, com l'Imad, que se'n surt parcialment, participaven àmpliament en les xarxes de sociabilitat de P-5, mentre que l'Abdel, dels pitjors alumnes en termes acadèmics, activava una resposta de rebuig als aprenentatges com a part de les seves vivències d'aïllament i marginació en el grup d'iguals. Però no avancem interpretacions més enllà de les necessàries en aquest punt...

En qualsevol cas, l'Imad, per una banda, si bé és valorat positivament en alguns dels seus progressos, és no gensmenys objecte de comentaris en clau de *dificultat*, relacionats a voltes amb un posat *descurós, despreocupat* (tot i la seva motivació pels nous aprenentatges de llengua); serveix de mostra un dels comentaris ubicats a *Treball sistemàtic de llenguatge*: *“Quant a la grafia, és molt descurós, malgrat que sap realitzar els moviments de forma correcta”*. Més en

general, “L’aprenentatge de tots els grafismes (xifres i lletres) li costa una mica”. Si en les aspectes de *Comprensió* es considera que “Ha d’augmentar i enriquir el seu vocabulari” o bé que “Mostra dificultats per captar allò que se li diu a la primera”, en els d’*Expressió* comença a fer-se evident quelcom que es reproduceix en els resultats d’avaluació d’una bona part dels alumnes marroquins de recent incorporació en les primeres etapes educatives (C. Infantil i C. Inicial): la interpretació dels desavantatges derivats de la distància idiomàtica com a *handicaps* cognitius individuals del propi nen, resseguibles en anotacions del tipus “De vegades manifesta dificultats per expressar ordenadament i estructuradament allò que pensa”.

L’Abdel, per la seva banda, acapara tots els *problemes* i *dèficits* associats pel professorat a l’alumnat d’origen marroquí. Tanmateix, l’element que sembla constituir el denotant del fracàs més absolut d’aquest infant és la seva total desimplicació en els aprenentatges lingüístics, que arriba al punt de *no demostrar cap interès per aprendre a escriure el seu nom*, d’acord amb les observacions de la tutora. No sabem fins a quin punt l’Abdel simultaniejava la seva iniciació en llengua catalana a l’escola amb una altra, a l’entorn familiar, en la lectoescriptura de la seva llengua materna, l’àrab. Tampoc si la seva resposta actitudinal –i aptitudinal- seria equivalent... Però la tutora, només jutjant-lo des de l’adquisició de la segona llengua durant les hores que passava a l’escola, semblava tenir molt clar el diagnòstic: “El seu nivell d’expressió és inferior al que li correspon per l’edat que té” (o bé, ras i curt, “El seu llenguatge és una mica infantil”).

Dora (Alemanya)	Álvaro (Paraguai)	Rafiq (Marroc)	Imad (Marroc)	Abdel (Marroc)
<p><b>Treball sistemàtic de llenguatge</b>  <i>-Se la veu motivada pels nous aprenentatges de llengua</i>  <i>-Discrimina auditivament els sons consonàntics que anem treballant</i>  <i>-Reconeix els sons que hem treballat dins d’una paraula</i>  <i>-Llegeix sense gran dificultat paraules on hi ha sons i grafies treballades</i>  <i>-Sap comptar les síl·labes de les paraules que treballem (una, dues, o tres)</i>  <i>-Quant a la grafia, realitza el moviment de les lletres de forma correcta</i>  <i>-Copia de la pissarra de forma entenedora</i>  <b>Comprensió</b>  <i>-Comprèn i assimila</i></p>	<p><b>Treball sistemàtic de llenguatge</b>  <i>-Se’l veu motivat pels nous aprenentatges de llengua</i>  <i>-Discrimina auditivament els sons consonàntics que anem treballant</i>  <i>-Llegeix paraules on hi ha els sons i grafies que hem treballat amb gran rapidesa</i>  <i>-Quant a la grafia, realitza el moviment de les lletres de forma correcta</i>  <i>-El traç de les lletres i números encara és gaire gran</i>  <i>-Sap copiar de la pissarra amb fidelitat</i>  <i>-Llegeix i escriu frases senzilles</i>  <b>Comprensió</b>  <i>-Comprèn i assimila fàcilment els temes explicats</i></p>	<p><b>Treball sistemàtic de llenguatge</b>  <i>-Se’l veu motivat pels nous aprenentatges de llengua</i>  <i>-Discrimina auditivament els sons consonàntics que anem treballant</i>  <i>-Reconeix els sons que hem treballat dins d’una paraula</i>  <i>-Llegeix amb facilitat paraules on hi ha sons i grafies treballades</i>  <i>-Sap comptar les síl·labes de les paraules que treballem (una, dues o tres)</i>  <i>-Quant a la grafia, realitza el moviment de les lletres de forma correcta</i>  <i>-Copia de la pissarra de forma entenedora</i>  <b>Comprensió</b>  <i>-Comprèn i assimila</i></p>	<p><b>Treball sistemàtic de llenguatge</b>  <i>-Se’l veu motivat pels nous aprenentatges de llengua</i>  <i>-Discrimina auditivament els sons consonàntics que anem treballant</i>  <i>-Va reconeixent els sons que hem treballat dins d’una paraula, malgrat que no ho fa sempre amb facilitat</i>  <i>-Associa el so amb la grafia</i>  <i>-Li costa una mica comptar les síl·labes d’una paraula</i>  <i>-L’aprenentatge de tots els grafismes (lletres i xifres) li costa una mica</i>  <i>-Quant a la grafia, és molt descurós, malgrat que sap realitzar els moviments de forma correcta</i>  <i>-El seu traç de lletres i números és encara una mica irregular</i>  <b>Comprensió</b>  <i>-Ha d’augmentar i enriquir</i></p>	<p><b>1. Treball sistemàtic de llenguatge</b>  <i>-Li costa discriminar auditivament els sons consonàntics que anem treballant</i>  <i>-Encara no associa el so amb totes les grafies treballades fins ara</i>  <i>-Li costa una mica comptar les síl·labes d’una paraula</i>  <i>-L’aprenentatge de tots els grafismes (lletres i xifres) li costa una mica</i>  <i>-Traça les lletres molt desproporcionades</i>  <i>-No demostra cap interès per aprendre a escriure el seu nom</i>  <i>-A l’hora del dictat, li costa encara d’escriure paraules d’una sola síl·laba</i>  <i>-No evoluciona favorablement en el llenguatge</i>  <b>Comprensió</b>  <i>-Com que no participa gaire, de vegades costa saber si segueix</i></p>

<i>fàcilment els temes explicats</i> <i>-El seu nivell de comprensió i expressió és molt bo</i> <i>-És capaç de realitzar diverses ordres</i> <b>Expressió</b> <i>-Utilitza les paraules adequades en expressar el que pensa</i> <i>-Té facilitat per a comunicar verbalment el que pensa</i> <i>-Participa bé en les converses de la classe</i> <i>-Sap respectar el torn de paraules</i>	<i>-Té interès per saber el significat de noves paraules</i> <i>-El seu nivell de comprensió i expressió és molt bo</i> <i>-És capaç de realitzar diverses ordres</i> <b>Expressió</b> <i>-Utilitza les paraules adequades en expressar el que pensa</i> <i>-Té facilitat per a comunicar verbalment el que pensa</i> <i>-Participa bé en les converses de la classe</i> <i>-Constantment vol participar en les converses de classe</i>	<i>fàcilment els temes explicats</i> <i>-El seu nivell de comprensió i expressió és molt bo</i> <i>-És capaç de realitzar diverses ordres seguides</i> <b>Expressió</b> <i>-Utilitza les paraules adequades en expressar el que pensa</i> <i>-Escull amb cura les paraules que ha d'emprar</i> <i>-Participa bé en les converses de la classe</i> <i>-Sol respectar el torn de paraules</i>	<i>el seu vocabulari</i> <i>-Normalment comprèn el que se li explica</i> <i>-Mostra dificultats per captar allò que se li diu a la primera</i> <i>-És capaç de realitzar una ordre</i> <i>-Necessita, de vegades, les explicacions individuals</i> <b>Expressió</b> <i>-De vegades s'entrebanca quan enraona</i> <i>-Ha d'enriquir i utilitzar més el seu vocabulari</i> <i>-Li costa pronunciar els sons</i> <i>-De vegades manifesta dificultats per expressar ordenadament i estructuradament allò que pensa</i> <i>-Hi ha sons que encara no pronuncia correctament</i> <i>-Participa bé en les converses de la classe.</i> <i>Constantment vol participar en les converses de la classe</i> <i>-Hauria de parlar més a poc a poc i pronunciar millor</i>	<i>-Ha d'augmentar i enriquir el seu vocabulari</i> <i>-No comprèn el que se li explica per manca d'atenció</i> <i>-Encara no és capaç de realitzar varies ordres seguides</i> <i>-Necessita, de vegades, les explicacions individuals</i> <b>Expressió</b> <i>-Ha d'enriquir i utilitzar més el seu vocabulari</i> <i>-Li costa pronunciar els sons</i> <i>-El seu nivell d'expressió és inferior al que li correspon per l'edat que té</i> <i>-El seu llenguatge és una mica infantil</i> <i>-Té dificultats per expressar verbalment el que pensa</i> <i>-De vegades manifesta dificultats per expressar ordenadament i estructuradament allò que pensa</i> <i>-Hi ha sons que encara no pronuncia correctament</i> <i>-Costa entendre'l quan parla, no vocalitza</i> <i>-Parla poc</i>
---	--	--	--	---

- **Cicle Inicial:**

El desplegament d'anotacions a les columnes de la següent taula novament ens revela fins a quin punt són els alumnes de llengües maternes amb un estatus social superior (anglès, alemany, castellà) els que obtenen amb més freqüència la consideració global de *Progressa Adequadament*, mentre que els alumnes nascuts al Marroc concentren els qualificatius de dèficit: *Necessiten Millorar* precisament les habilitats lectores i d'expressió que l'escola no els ha estat capaç de transmetre, prenent la conseqüència d'aquesta incapacitat per la *causa...* La comparació entre columnes, com ja ho feia en l'etapa d'Infantil on tots els infants se suposa que són una esponja en l'absorció de continguts lingüístics, ens fa pensar fins a quin punt la llengua materna d'origen dels infants esdevé en l'entorn escolar una marca simbòlica distintiva, generadora de judicis i prejudicis capacitadors o desposseïdors d'habilitats d'aprenentatge.

Observem, per exemple, les entrades relatives als aspectes de lectura: mentre el Mark i la Yanina *coneixen les lletres treballades a classe, tenen bona comprensió lectora o llegeixen amb seguretat i bon ritme* (Yanina), la Salma i el Mustafà *no coneixen prou bé les lletres treballades a classe, encara llegeixen lletra per lletra, els hi costa ajuntar la paraula, no saben seguir una lectura col·lectiva i no comprenen les preguntes de la lectura...* I si passem a considerar les

valoracions sobre comprensió i expressió, els resultats van en la mateixa direcció pel que fa als quatre casos mencionats: Mark *comprèn fàcilment el que se li diu sobre qualsevol tema, s'expressa molt bé quan parla, o té un vocabulari molt ampli per la seva edat*; Yanina *té bona comprensió del català, cada cop té més vocabulari...* En canvi, pel que fa a la Salma i el Mustafà, *el seu nivell de comprensió oral és fluïx, i més concretament (Mustafà) sovint costa d'entendre el que diu, ja que es fa un embolic*. És a dir, com ja començàvem a detectar en l'etapa d'Infantil, el desavantatge ocasionat per la distància lingüística és diagnosticat per la docent en tant mancança constitutiva del propi infant: "es fa un embolic". Ben segur que si n'haguessin valorat la fluïdesa en la pròpia llengua materna aquest *resultat* acadèmic hauria esdevingut tot un altre...

Si bé és cert que en Mark i la Yanina portaven més temps escolaritzats al centre que la Salma i el Mustafà (de fet, la Salma no havia arribat a ser qualificada), aquest tipus de valoracions eren més freqüents entre els infants d'origen marroquí, independentment del temps d'arribada, tal i com s'ha pogut comprovar a l'anàlisi de les qualificacions recollides a P-5.

Crida l'atenció tanmateix la disparitat de notes entre les dues nenes del mateix origen dominicà: Yanina i Yadyris. Les de la Yadyris s'aproximen més a les enregistrades pels alumnes marroquins, i -avançant-nos a l'aprofundiment per casos construïts en el proper capítol-, això podríem hipotetitzar que segurament té molt a veure, per un costat, amb la trajectòria d'escolarització en origen seguida per ambdues alumnes, i per l'altre, amb les condicions socioeconòmiques i el nivell d'instrucció familiar (més elevat en el cas de la Yanina que en el de la Yadyris), a banda dels factors relatius a les experiències escolars al centre, com, insisteixo, es posarà de relleu en el seu espai corresponent, en el marc de la tipologia.

Cal destacar, però, les diferents atribucions en termes d'interès i esforç adreçades a uns alumnes i a altres: quan en es tracta del Mark i la Yanina tot són asseveracions positives (*mostra interès per la lectura; escolta amb molta atenció els contes; li agrada molt participar en les converses de classe*); en canvi, en les apreciacions respecte la Salma i el Mustafà es fa una clara distinció de gènere: mentre la Salma *mostra interès per la lectura i escolta amb molta atenció els contes malgrat rares vegades participa en les converses de classe*, el Mustafà, en canvi, *no mostra gaire interès per la lectura, ha d'acostumar-se a escoltar amb més atenció, i si el conte és curt, l'escolta fins el final, però si és llarg, se'n cansa, malgrat li agrada molt participar en les converses de classe*. Aquestes atribucions de manca d'esforç i d'interès eren recurrents en el cas dels nois d'origen marroquí (exceptuant els d'incorporació tardana), tot i que també es localitzaven entre algunes de les nenes –les de Cicle Mitjà– amb una escolarització al centre des de l'etapa d'Infantil.

Mark (Regne Unit)	Yanina (República Dominicana)	Salma (Marroc)	Yadyris (República Dominicana)	Mustafà (Marroc)
<p><b>(Primer, Progressa Adequadament)</b></p> <p><b>Lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Coneix les lletres treballades a classe</li> <li>-Mostra interès per la lectura</li> <li>-Llegeix tota la paraula sencera, ja no ho fa lletra per lletra</li> <li>-Sap seguir una lectura col·lectiva</li> <li>-Té bona comprensió lectora</li> <li>-Ha millorat en lectura</li> <li>-Hauria de llegir, cada dia, una estoneta a casa</li> </ul> <p><b>Comprensió i expressió:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Comprèn fàcilment el que se li diu sobre qualsevol tema</li> <li>-Escolta amb molta atenció els contes</li> <li>-Sap explicar els contes</li> <li>-Li agrada molt participar en les converses de classe</li> <li>-S'expressa molt bé quan parla</li> <li>-No pronuncia correctament tots els sons</li> <li>-Té un vocabulari molt ampli, per la seva edat</li> </ul>	<p><b>(Segon, Progressa Adequadament)</b></p> <p><b>Lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Coneix les lletres treballades a classe</li> <li>-Mostra interès per la lectura</li> <li>-Llegeix amb seguretat i bon ritme</li> <li>-Sap seguir una lectura col·lectiva</li> <li>-Té bona comprensió lectora</li> </ul> <p><b>Comprensió i expressió:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Té bona comprensió del català</li> <li>-Sap explicar els contes</li> <li>-Li agrada molt participar en les converses de classe</li> <li>-Cada cop té més vocabulari en català</li> </ul>	<p><b>(Primer, No avaluada per incorporació recent)</b></p> <p><b>Lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-No coneix prou bé les lletres treballades a classe</li> <li>-Mostra interès per la lectura</li> <li>-Encara llegeix lletra per lletra, li costa ajuntar la paraula</li> <li>-No sap seguir una lectura col·lectiva</li> <li>-No comprèn les preguntes de la lectura</li> <li>-Ha millorat en lectura</li> <li>-Li fa molta falta llegir cada dia a casa</li> </ul> <p><b>Comprensió i expressió:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El seu nivell de comprensió oral és fluix</li> <li>-Escolta amb molta atenció els contes</li> <li>-Rares vegades participa en les converses de classe</li> <li>-Hi ha paraules que encara no diu bé</li> </ul>	<p><b>(Segon, Necessita Millorar)</b></p> <p><b>Lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Encara confon alguna lletra treballada a classe</li> <li>-Llegeix sil·làbicament</li> <li>-S'entrebanca força quan llegeix</li> <li>-No sap seguir una lectura col·lectiva</li> <li>-Li fa molta falta llegir cada dia a casa</li> </ul> <p><b>Comprensió i expressió:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El seu nivell de comprensió oral és una mica fluix</li> <li>-Sols recorda el començament dels contes</li> <li>-Participa més que abans en les converses de classe</li> <li>-No pronuncia correctament tots els sons</li> <li>-Li costa una mica seguir el llibre de la classe</li> </ul>	<p><b>(Primer, Necessita Millorar)</b></p> <p><b>Lectura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-No coneix prou les lletres treballades a classe</li> <li>-No mostra gaire interès per la lectura</li> <li>-Encara llegeix lletra per lletra, li costa ajuntar la paraula</li> <li>-No sap seguir una lectura col·lectiva</li> <li>-No comprèn les preguntes de la lectura</li> <li>-No ha millorat gaire en lectura</li> <li>-Li fa molta falta llegir a casa cada dia</li> </ul> <p><b>Comprensió i expressió:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El seu nivell de comprensió oral és una mica fluix</li> <li>-Ha d'acostumar-se a escoltar amb més atenció</li> <li>-Si el conte és curt, l'escolta fins el final, però si és llarg, se'n cansa</li> <li>-Li agrada molt participar en les converses de classe</li> <li>-Sovint costa d'entendre el que diu, ja que es fa un embolic</li> </ul>

## B) Coneixement del Medi (Social i Cultural) a Cicle Inicial i Cicle Mitjà

### • Cicle Inicial:

Les comparances entre els mateixos infants que acabem de ressenyar en l'assignatura de llengua convergeixen cap una reiteració de la majoria dels aspectes ja exposats, ara traslladats d'una matèria instrumental a una altra més centrada en continguts relatius a la familiarització amb l'entorn social i cultural.

Així, en Mark i la Yanina, gens sorprenentment, són els destinataris de les notes més admirables, tant en els aspectes de Capacitat d'observació ("El seu sentit de l'observació està molt desenvolupat"; "Sap expressar de forma oral, escrita o gràfica el que ha observat"), com d'Adquisició i relació de conceptes ("Relaciona sense esforç el que sap amb el que va aprendre").

Els alumnes marroquins, Salma i Mustafà, coincideixen en les mancances detectades pel professorat: respecte a la Capacitat d'observació, la primera "té dificultats per descriure les

experiències i treure'n conclusions"; al segon "li costa de fer i d'escriure una observació sistemàtica senzilla"; respecte a l'Adquisició i relació de conceptes, ambdós no han adquirit del tot els conceptes treballats i cal reforçar-li l'hàbit de relacionar conceptes.

Tanmateix, com succeïa a l'assignatura de Llengua, els distanciava el grau d'esforç i d'interès observats per les docents, el qual s'invertia en termes de gènere quan ascendíem al Cicle Mitjà (tal i com es palesa en l'apartat que vindrà a continuació, en el qual s'apunta alguna hipòtesis que pot ajudar-nos a entendre aquesta tendència al marge de les suposades "aptituds" dels nois i noies tal i com eren enteses pel professorat). En aquest sentit, mentre la Salma mostra un sentit de l'observació molt desenvolupat, el Mustafà en té una capacitat poc desenvolupada; però, sobre tot, mentre la Salma "segueix la classe amb il·lusió i interès", en Mustafà "no segueix la classe amb gaire il·lusió ni interès".

Per la seva banda, la Yadyris, d'origen dominicà, en aquesta assignatura de Coneixement del Medi, a l'igual que en Llengua, també s'aproximava més al perfil de dèficits diagnosticats per l'alumnat de procedència marroquina, amb uns resultats diametralment contraris als obtinguts per l'alumna model del mateix origen, la Yanina.

<b>Mark (Regne Unit)</b>	<b>Yanina (República Dominicana)</b>	<b>Salma (Marroc)</b>	<b>Yadyris (República Dominicana)</b>	<b>Mustafà (Marroc)</b>
<b>(Primer, Progressa Adequadament)</b>	<b>(Segon, Progressa Adequadament)</b>	<b>(Primer, no avaluada)</b>	<b>(Segon, Necessita Millorar)</b>	<b>(Primer, Necessita Millorar)</b>
<b>Capacitat d'observació:</b> -El seu sentit de l'observació està molt desenvolupat -Mostra curiositat per tot el que l'envolta -Sap expressar de forma oral, escrita o gràfica el que ha observat -Sap treure conclusions d'allò que ha observat	<b>Capacitat d'observació:</b> -La seva capacitat d'observació és adient per la seva edat -Sap expressar de forma oral, escrita o gràfica el que ha observat	<b>Capacitat d'observació:</b> -El seu sentit de l'observació està molt desenvolupat -Mostra curiositat per tot el que l'envolta -Té dificultats per descriure les experiències i treure'n conclusions	<b>Capacitat d'observació:</b> -La seva capacitat d'observació és adient per la seva edat -Convé estimular el seu interès per aprendre coses noves -Li costa de fer i d'escriure una observació sistemàtica senzilla	<b>Capacitat d'observació:</b> -La seva capacitat d'observació està poc desenvolupada -Convé estimular el seu interès a aprendre coses noves -Li costa de fer i escriure una observació sistemàtica senzilla
<b>Adquisició i relació de conceptes:</b> -Ha adquirit bé els conceptes treballats -Sap relacionar bé diverses situacions -Relaciona sense esforç el que sap amb el que va aprenent -Sap fer aportacions d'experiències viscudes fora de l'escola -Segueix la classe amb il·lusió i interès	<b>Adquisició i relació de conceptes:</b> -Ha adquirit bé els conceptes treballats -Sap relacionar bé diverses situacions -Relaciona sense esforç el que sap amb el que va aprenent -Sap fer aportacions d'experiències viscudes fora de l'escola -Segueix la classe amb il·lusió i interès	<b>Adquisició i relació de conceptes:</b> -No ha adquirit del tot els conceptes treballats -Cal reforçar l'hàbit de relacionar conceptes -Segueix la classe amb il·lusió i interès	<b>Adquisició i relació de conceptes:</b> -No ha adquirit del tot els conceptes treballats -Cal reforçar-li l'hàbit de relacionar conceptes -Li costa relacionar el que sap amb el que va aprenent -Li costa fer aportacions d'experiències viscudes	<b>Adquisició i relació de conceptes:</b> -No ha adquirit del tot els conceptes treballats -Cal reforçar-li l'hàbit de relacionar conceptes -Li costa de fer aportacions d'experiències viscudes -No segueix la classe amb gaire il·lusió ni interès



- **Cicle Mitjà:**

Quan traslladem l'atenció al Cicle Mitjà, i concretament al Quart curs, apreciem novament la bretxa que separa, en definitiva, els resultats dels alumnes considerats pels docents més "propers" culturalment (en aquest cas, l'Eladio, de República Dominicana) d'aquells obtinguts pels d'origen marroquí. Efectivament, pel que fa a Capacitat d'observació, si de l'Eladio s'assevera que aquesta està molt desenvolupada, i mostra molt d'interès per tot el que l'envolta, dels alumnes d'origen marroquí es considera que necessiten ser estimulats perquè prenguin més interès pel seu entorn, i que seria bo que tinguessin una actitud més receptiva i de curiositat.

Amb tot, en la comparació detallada de notes no se'ns escapa la dimensió de gènere que introduïem més a munt i que, hipotetitzariem, en aquest nivell té molt a veure amb els discursos docents –vid. apartat d'imaginari del professorat sobre alumnat i famílies d'origen immigrant– a l'entorn de la desigual motivació de nois i noies "de cultura àrab" pels aprenentatges escolars: cal recordar que al Cicle Mitjà (a diferència del Cicle Inicial, on no apareixen amb tanta força aquestes atribucions en les verbalitzacions del professorat) eren majoritàries les baixes expectatives palesades per les docents, que veien les nenes magribines més refractàries i resistents, suposadament aferrades amb més radicalitat a la seva cultura, i a resultes d'això menys interessades en l'escola.

Les notes que s'adjunten com a mostra constitueixen de fet un eco d'aquests imaginari compartits: així, de la Fadila s'afirma que la seva capacitat d'observació és baixa perquè no té interessos definits o no analitza prou les coses perquè tant li fa equivocar-se. I en el cas de la Khadija, una d'aquelles alumnes incloses dins el diagnòstic de "bloqueig mental i emocional" elaborat amb el suport de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic, a banda de ponderacions comunes a l'alumna anterior del tipus "els problemes de memòria són per la falta d'atenció", o bé "en general li costa recordar explicacions fetes a classe", s'arriba a determinar que "la deficient observació és pel seu temperament apàtic". Es naturalitzava així un tipus de resposta que semblantment ningú no s'havia pres la molèstia de constatar si tenia continuïtat en l'entorn familiar o només es produïa a l'escola, malgrat que s'hi adjuntés com a consell "seria bo que els caps de setmana veiés menys la TV i sortís a conèixer amb la natura", expectativa típica de la nostra cultura escolar que molts pocs alumnes acomplien, independentment de la seva extracció cultural.

En qualsevol cas, queda clar que les nenes marroquines rebien les valoracions més negatives, que posaven en dubte les seves capacitats –àdhuc en termes d'intel·ligència– en comparació amb els nois, com el Mounir, del qual almenys es jutjava que *havia adquirit força bé els conceptes treballats* i que *el seu nivell de memòria és adequat per a la seva edat*. Veurem en el proper

capítol les experiències i dinàmiques viscudes per tots els infants receptors d'aquestes qualificacions.

<b>Eladio (República Dominicana)</b>	<b>Mounir (Marroc)</b>	<b>Fadila (Marroc)</b>	<b>Khadija (Marroc)</b>
<p><b>(Quart, Progressa Adequadament)</b>  <b>Capacitat d'observació:</b>            -La seva capacitat d'observació està molt desenvolupada            -Mostra molt d'interès per tot el que l'envolta            -Mostra una sana curiositat per tot allò que desconeix</p>	<p><b>(Quart, Progressa Adequadament)</b>  <b>Capacitat d'observació:</b>            -Observa el seu entorn, però de forma fugaç i superficial            -Cal estimular-lo perquè prengui més interès pel seu entorn            -Seria bo que tingués una actitud més receptiva i de curiositat</p>	<p><b>(Quart, Necessita Millorar)</b>  <b>Capacitat d'observació:</b>            -Observa el seu entorn, però de forma fugaç i superficial            -La seva capacitat observació és baixa, perquè no té interessos definits            -Cal estimular-la perquè prengui més interès pel seu entorn            -Seria bo que tingués una actitud més receptiva i de curiositat            -Se l'hauria de motivar més a descobrir noves situacions</p>	<p><b>(Quart, Necessita Millorar)</b>  <b>Capacitat d'observació:</b>            -La deficient observació és pel seu temperament apàtic            -Convé estimular el seu interès per aprendre coses noves            -Seria bo que tingués una actitud més receptiva i de curiositat            -Seria bo que els caps de setmana veiés menys la TV i sortís a conèixer amb la natura</p>
<p><b>Experimentació i manipulació:</b>            -Acostuma a rebutjar aquelles feines que li exigeixen comprovació            -Per por a equivocar-se, prefereix no experimentar solucions noves</p>	<p><b>Experimentació i manipulació:</b>            -Hauria d'augmentar l'hàbit de comprovar allò que fa            -Seria bo que tingués una actitud més activa per a experimentar            -Convé potenciar el gust per aconseguir coses noves</p>	<p><b>Experimentació i manipulació:</b>            -Acostuma a rebutjar aquelles feines que li exigeixen comprovació            -No sol cercar noves solucions a les seves dificultats            -No analitza prou les coses perquè tant li fa equivocar-se</p>	<p><b>Experimentació i manipulació:</b>            -No descobreix moltes coses perquè li manca capacitat per a experimentar            -Hauria d'augmentar l'hàbit de comprovar allò que fa            -Seria bo que tingués una actitud més activa per a experimentar            -No acostuma a arriscar-se a cercar solucions noves</p>
<p><b>Adquisició i relació de conceptes:</b>            -Ha adquirit força bé els conceptes treballats            -Sap relacionar bé diverses situacions            -El seu nivell de memòria és l'adequat per la seva edat.</p>	<p><b>Adquisició i relació de conceptes:</b>            -Ha adquirit força bé els conceptes treballats            -Cal reforçar l'hàbit de relacionar conceptes            -Ha d'exercitar-se a anar agrupant el que va coneixent            -El seu nivell de memòria és l'adequat per la seva edat.</p>	<p><b>Adquisició i relació de conceptes:</b>            -No ha adquirit la majoria dels conceptes treballats            -Ha de relacionar més el que aprèn, per recordar-ho millor            -Ha d'exercitar-se a anar agrupant el que va coneixent            -En general li costa recordar explicacions fetes a classe            -Els problemes de memòria són per la manca d'atenció</p>	<p><b>Adquisició i relació de conceptes:</b>            -No ha adquirit la majoria dels conceptes treballats            -Ha de relacionar més el que aprèn, per recordar-ho millor            -Ha d'exercitar-se a anar agrupant el que va coneixent            -En general li costa recordar explicacions fetes a classe            -Els problemes de memòria són per la manca d'atenció</p>

### C) Aspectes personals i evolutius a E. Infantil, Cicle Inicial i Cicle Mitjà

Justament aquests *Aspectes personals i evolutius* de l'avaluació de l'alumnat són els que entronquen més directament amb les dimensions més subjectives de les experiències escolars dels infants, alhora que ho fan amb els imaginaris docents transmesos a través del discurs, tot permetent-nos d'establir un pont més sòlid amb la construcció de l'èxit i el fracàs acadèmic a través de les fesomies i els modes d'estar i de comportar-se davant l'escola i les tasques escolars. Tal i com assenyalen autors com A. Franzé (2002:184), les expectatives de la cultura

escolar al respecte es componen d'un conjunt d'indicadors d'aparença vague i difusa que remetent, en darrera instància, a la capacitat d'adaptar-se a les normes que regulen les conductes en l'àmbit escolar, i que es poden resumir aplegant-ne alguns com la *capacitat d'autocontrol i autonomia*, de *respectar els temps i espais de participació* acordats pels adults, l'*equilibri i constància temperamental*, o el grau de *sociabilitat demostrada envers el professorat i els companys*, entre d'altres de menor rellevància.

És per tot plegat que ens detenim amb un xic més d'atenció en aquesta dimensió avaluadora, que reuneix exemples de les tres etapes contemplades al llarg del capítol: E. Infantil, Cicle Inicial i Cicle Mitjà, aquests dos darrers comentats conjuntament.

- **P-5:**

Resulta realment colpidor constatar com ja des de les etapes més primerenques de l'escolarització els alumnes són construïts i, de retruc, es construeixen des d'unes suposades *característiques psicològiques, emocionals i relacionals* que són concebudes com a endògenes als propis infants i s'acaben convertint a ulls del professorat en variables afavoridores o obstaculitzadores de les apteses i les capacitats d'aprenentatge; en definitiva, de l'èxit acadèmic.

Aquesta discriminació per l'avaluació de *caràcters* suposadament individuals actua, com no podia fer-ho d'una altra manera, en tant dispositiu de reforç que assenta i legitima les desigualtats de resultats entre alumnes d'orígens diversos en les matèries del currículum, ja suficientment palesades més a munt. Però, a més a més, comporta uns efectes col·laterals que precisament són els que nodreixen el nus gordià d'aquest treball: la vivència d'experiències de vinculació i desvinculació per part de l'alumnat, les quals al seu torn alimenten el cercle viciós de reproducció de les desigualtats en les trajectòries escolars.

Fixem-nos, si més no, en l'avaluació de les *Característiques emocionals* de la mostra d'alumnes escollida al nivell de P-5: no esdevé estrany que tant la Dora (origen alemany) com l'Àlvaro (origen paraguaià de família benestant i amb alt nivell d'estudis) apareguin a la categorització del proper capítol al calaix d'experiències de vinculació A, tant als aprenentatges com a l'entorn escolar: tots els comentaris semblen realment positius, i, en el cas de l'Àlvaro, en destaquen alguns confluents en posar-ne de relleu la maduresa, com: "*Quan se l'avisava, d'entrada s'afecta, però aviat se n'oblida*"; "*Se'l veu molt segur de si mateix en la majoria de situacions o activitats*"; "*Mostra gran autonomia en tot moment*"; o bé "*Li agrada realitzar les activitats seguint els seus criteris*".

Cal fer un incís en aquest punt per comentar quelcom que no se'ns ha pogut descuidar llegint ambdues avaluacions (Dora i Àlvaro): la clara distinció de gènere en els atributs destacats per les docents: la Dora –tal i com potser s'espera– és una nena "*molt sensible, li sap greu que li*

*cridin l'atenció*", "gairebé mai no és motiu de discussió o de baralles", "manifesta molt bons sentiments", etc. Uns trets que, tot i que també s'adjudiquen a alguns nens (cas del Rafiq, per exemple, que també "manifesta molt bons sentiments"), contrasten vivament amb els destacats per l'Àlvaro, més propers al model de masculinitat dominant. I recordem que estem parlant d'infants de cinc i sis anys!

Els perfils de *Característiques emocionals* entre els alumnes de procedència marroquina varia des d'una caracterització més propera als estàndards positius, com succeeix en el cas del Rafiq - malgrat que, oposadament a l'Àlvaro "manifesta sovint inseguretat davant diverses situacions o activitats"- a d'altres amb clars i foscos, els foscos adreçats en la direcció d'una manca d'estabilitat i/o maduresa: "de vegades s'enfada per motius que no tenen gaire importància", "de vegades té reaccions una mica infantils", o, més dubtosament potser, "tot i el seu tarannà tranquil, quan convé treu cops de geni".

En l'apartat de *Relació amb els mestres i amb els companys*, novament la Dora i l'Àlvaro acaparen els comentaris positius a efectes de sociabilitat, reproduint l'esmentada polarització en clau de gènere: si a la Dora "no li agrada cridar l'atenció", "es preocupa dels altres nens", "es mostra sensible i sovint es sent provocada o agredida malgrat que els fets no tinguin massa importància", "acostuma a tenir actitud d'ajuda i col·laboració amb els altres"; a l'Àlvaro "li agrada, de vegades, ésser el centre d'atenció", i "sovint es manifesta autoritari".

Per la seva banda, el Rafiq i l'Imad, tot i compartir molts dels trets atribuïts al company paraguaià, són objecte d'atribucions negatives especialment pel que fa la relació entre companys: "no pot evitar venir-me a explicar les malifetes dels altres", "va bastant sol, no busca la relació amb els altres nens i nenes" (Rafiq). I l'Abdel potser és l'alumne que s'allunya amb més nitidesa dels paràmetres de normalitat esperats, tant en l'àmbit de la relació amb el mestre/companys ("es mostra distant", "no acostuma a dialogar molt amb els companys"), com en dels anomenats *Hàbits socials* (una dimensió que costa distingir de l'anterior, sia dit de pas...).

En aquesta dimensió dels *Hàbits socials* resulten encara més fàcils de trobar els contrastos entre els alumnes "model" (Àlvaro i Dora) i la resta: els dos primers tenen molta iniciativa (ambdós), acostumen a prestar fàcilment ajuda als companys que la demanen (Dora), tenen la capacitat d'atreure els altres (Àlvaro), i, en resum, han aconseguit suficientment la maduresa social de l'edat. En canvi, els alumnes de famílies marroquines reben amb més freqüència valoracions en sentit d'immaduresa, passivitat ("espera que els altres decideixin i ell s'afegeix a la majoria", els tres), dèficit participatiu ("Li costa encara participar activament en les tasques comunes degut a la inseguretat", Abdel) i isolament social ("va una mica a la seva", "hauria de tenir més relació amb els nens i nenes fora de l'escola", pel Rafiq).

<b>Dora (Alemanya)</b>	<b>Álvaro (Paraguai)</b>	<b>Rafiq (Marroc)</b>	<b>Imad (Marroc)</b>	<b>Abdel (Marroc)</b>
<p><b>Característiques emocionals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prefereix el diàleg a la baralla</li> <li>-Mostra reaccions prudents i ben pensades</li> <li>-Gairebé mai no és motiu de discussió o de baralles</li> <li>-Sempre està contenta</li> <li>-És molt sensible, li sap greu que li cridin l'atenció</li> <li>-Manifesta molt bons sentiments</li> <li>-Es mostra afectuosa amb els companys/es</li> <li>-Si se l'ha d'avisar per alguna cosa s'afecta</li> </ul>	<p><b>Característiques emocionals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Davant un conflicte, es mostra flexible</li> <li>-El seu posat és seriós, encara que estigui content</li> <li>-És un nen que necessita activitat, per sentir-se satisfet</li> <li>-Quan se l'avisava, d'entrada s'afecta, però aviat se n'oblida</li> <li>-Se'l veu molt segur de si mateix en la majoria de situacions o activitats</li> <li>-Mostra gran autonomia en tot moment</li> <li>-Li agrada realitzar les activitats seguint els seus criteris</li> </ul>	<p><b>Característiques emocionals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-El seu tarannà tranquil fa que difícilment s'enfadi per res</li> <li>-Prefereix el diàleg a la baralla</li> <li>-Davant un conflicte, es mostra flexible</li> <li>-Sempre està content</li> <li>-Manifesta molt bons sentiments</li> <li>-Es mostra afectuós amb els companys i amb els adults de l'escola</li> <li>-Li agrada realitzar les activitats seguint els seus criteris</li> <li>-Malgrat tot, s'ha acostumat bastant a preguntar abans de fer quelcom</li> <li>-Manifesta sovint inseguretats davant diverses situacions o activitats</li> </ul>	<p><b>Característiques emocionals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Gairebé mai no és motiu de discussió o de baralles</li> <li>-De vegades s'enfada per motius que no tenen gaire importància</li> <li>-Gairebé sempre es mostra alegre</li> <li>-Es mostra afectuós amb els companys/es</li> <li>-Busca cridar l'atenció dels companys/es</li> <li>-Quan se l'avisava, d'entrada s'afecta, però parlant amb ell fa cas del que se li diu</li> </ul>	<p><b>Característiques emocionals</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tot i el seu tarannà tranquil, quan convé, treu cops de geni</li> <li>-De vegades té reaccions una mica infantils</li> <li>-De vegades s'enfada per motius que no tenen gaire importància</li> <li>-És molt tímid</li> <li>-Quan se l'avisava, d'entrada s'afecta, però aviat se n'oblida</li> <li>-Manifesta sovint inseguretats davant diverses situacions o activitats</li> </ul>
<p><b>Relació amb el mestre / amb els companys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Explica moltes coses a la mestra</li> <li>-Es mostra afectuosa amb la mestra</li> <li>-No li agrada cridar l'atenció, la seva actitud és normal</li> <li>-Col·labora en allò que proposa la mestra</li> <li>-Normalment fa cas de les indicacions de la mestra</li> <li>-Intenta passar desapercebut quan fa una malifeta</li> <li>-Explica moltes coses a la mestra</li> <li>-Té bona relació amb els companys</li> <li>-Escull els companys amb qui relacionar-se, sol ser selectiu</li> <li>-Sovint es manifesta autoritari</li> <li>-Alguna vegada mostra actituds de rebuig envers determinats companys</li> <li>-Té en compte els companys menys populars i se'n preocupa</li> <li>-Intenta acaparar l'atenció dels companys</li> </ul>	<p><b>Relació amb el mestre / amb els companys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Li agrada, de vegades, ésser el centre d'atenció. Malgrat això, la seva actitud és normal</li> <li>-Col·labora en allò que proposa la mestra</li> <li>-Normalment fa cas de les indicacions de la mestra</li> <li>-Intenta passar desapercebut quan fa una malifeta</li> <li>-Explica moltes coses a la mestra</li> <li>-Té bona relació amb els companys</li> <li>-Escull els companys amb qui relacionar-se, sol ser selectiu</li> <li>-Sovint es manifesta autoritari</li> <li>-Alguna vegada mostra actituds de rebuig envers determinats companys</li> <li>-Té en compte els companys menys populars i se'n preocupa</li> <li>-Intenta acaparar l'atenció dels companys</li> </ul>	<p><b>Relació amb el mestre / amb els companys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Explica moltes coses a la mestra</li> <li>-Sovint reclama l'atenció de la mestra</li> <li>-Li agrada, de vegades, ésser el centre d'atenció. Malgrat això, la seva actitud és normal.</li> <li>-Col·labora en allò que proposa la mestra</li> <li>-No pot evitar venir-me a explicar les malifetes dels altres</li> <li>-Se'l veu independent</li> <li>-Va bastant sol, no busca la relació amb els altres nens i nenes</li> <li>-Té en compte els companys menys populars i se'n preocupa</li> <li>-Acostuma a ésser ben acceptat entre els seus companys</li> </ul>	<p><b>Relació amb el mestre / amb els companys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La seva relació i comunicació amb el mestre són bones</li> <li>-De vegades s'atribueix històries o vivències imaginàries</li> <li>-Li agrada, de vegades, ésser el centre d'atenció. Malgrat això, la seva actitud és normal.</li> <li>-Només reclama l'ajut del mestre quan li és imprescindible</li> <li>-No sempre fa cas de les indicacions del mestre</li> <li>-No pot evitar venir a explicar-me les malifetes dels altres</li> <li>-Té bona relació amb els companys</li> <li>-Escull els companys amb qui relacionar-se, sol ser selectiu</li> <li>-És sociable, però a vegades molesta els companys</li> <li>-Intenta acaparar l'atenció dels companys</li> </ul>	<p><b>Relació amb el mestre / amb els companys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Explica poques coses a la mestra</li> <li>-Es mostra distant</li> <li>-Només reclama l'ajuda del mestre quan li és imprescindible</li> <li>-Normalment fa cas de les indicacions del mestre</li> <li>-La seva relació amb els companys és planera</li> <li>-És sociable, però a vegades molesta els companys</li> <li>-Es comunica poc amb els companys amb qui no acostuma a jugar</li> <li>-No acostuma a dialogar molt amb els companys</li> </ul>
<p><b>Hàbits socials</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Habitualment es comporta amb respecte envers els companys</li> <li>-Acostuma a prestar ajuda fàcilment als</li> </ul>	<p><b>Hàbits socials</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Té la capacitat d'atreure els altres</li> <li>-Estableix relacions absorbents amb els altres</li> <li>-Té molta iniciativa</li> </ul>	<p><b>Hàbits socials</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Habitualment es comporta amb respecte envers els companys</li> <li>-Espera que els altres decideixin i ell s'afegeix a la majoria</li> </ul>	<p><b>Hàbits socials</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Espera que els altres decideixin i ell s'afegeix a la majoria</li> <li>-Acostuma a participar activament en les tasques comunes</li> </ul>	<p><b>Hàbits socials</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-De vegades empipa algun company sense gaire motiu</li> <li>-Espera que els altres decideixin i ell s'afegeix a la majoria</li> </ul>

<i>companys que la demanin</i> <i>-Té molta iniciativa</i> <i>-Comparteix fàcilment les seves coses i les comunes</i> <i>-Acostuma a participar amb alegria i eficàcia en les tasques de grup</i> <i>-Acostuma a participar amb alegria i eficàcia en les tasques de grup</i>	<i>-Habitualment sol respectar i tenir cura de les coses comunes</i> <i>-Acostuma a participar amb alegria i eficàcia en les tasques de grup</i> <i>-Ha aconseguit suficientment la maduresa social de l'edat</i>	<i>-Va una mica a la seva</i> <i>-Habitualment sol respectar i tenir cura de les coses comunes</i> <i>-Acostuma a participar amb alegria i eficàcia en les tasques de grup</i> <i>-Ha aconseguit suficientment la maduresa social de l'edat</i> <i>-Hauria de tenir més relació amb els nens i nenes fora de l'escola</i>	<i>-Hauria de ser més puntual a les entrades a l'escola</i>	<i>-Li costa una mica compartir les coses comunes</i> <i>-Li costa encara participar activament en les tasques comunes degut a la inseguretat</i> <i>-Encara no ha aconseguit del tot la maduresa social que acostuma a correspondre a l'edat</i>
---	---	---	---	---

- **Cicle Inicial i Cicle Mitjà:**

Quan traslladem el nostre punt de mira al Cicle Inicial i Cicle Mitjà, observem tendències relativament paral·leles a les que ja emergien a P-5, i per aquest motiu no ens hi estendrem amb tanta filigrana (es poden consultar els quadres adjuntats al final del capítol a tall il·lustratiu).

Efectivament, els alumnes percebuts i tractats com a més propers als valors i normes de la cultura escolar (Mark, Yanina, Yadyris, a Cicle Inicial; Eladio al Cicle Mitjà), continuen essent valorats des dels epítets més positius:

En els *Aspectes de personalitat* en Mark (d'origen anglès), per exemple, presenta un *estat d'ànim constant, sap valdre's prou bé per si mateix, davant les dificultats té una reacció equilibrada, etc.* En la resta dels aspectes destaca pel seu *interès, actitud de col·laboració, i participació activa*. Els alumnes d'origen dominicà –Yanina, Yadyris, i Eladio–, bo i confluir en l'atribució de marcadors caracterials d'inhibició i tímida (*algunes vegades mostra una actitud tímida i reservada; algunes vegades mostra una actitud insegura; li costa una mica participar en les converses col·lectives*), sobresurten igualment per mostrar-se *molt sociables, tenir una actitud positiva davant les normes, adaptar-se bastant bé al treball de la classe i a totes les activitats noves del curs*, etc. Potser és en la secció destinada a l'avaluació de les *Actituds davant el treball dirigit* on alguns dels alumnes d'origen dominicà desdibuixen les seves respostes respecte el model: mentre la Yanina *té bona capacitat de concentració, és responsable de la feina, el seu ritme de treball és bo, escolta amb atenció el que s'explica a classe* i *pregunta tot allò que no li queda clar*, la Yadyris *es fixa més en el treball dels altres que en el seu propi, li costa d'escoltar el que s'explica a classe*, i, a més, *“Si el que fa no li requereix gaire esforç, ho enllesteix de seguida, però si li requereix més esforç, s'atura i li costa d'acabar-ho”*. I L'Eladio, per la seva banda, *és molt despistat i es distreu segons qui tingui a l'entorn*.

No obstant, de tots ells es dictamina que *“la seva adaptació a l'ambient escolar és, globalment, molt bona”*. En canvi, els alumnes de famílies marroquines, excepte clares excepcions com la

Salma (nouvinguda) o el Mounir, continuen essent avaluats des d'una gran distància en relació amb els valors escolars dominants: és en base a aquesta llunyania, que ja copsàvem en el subcapítol destinat als imaginaris del professorat, que se'ls atribueix un seguit de trets personals i evolutius els quals són problematitzats en tant obstacles per als seus processos d'aprenentatge, reproduint alguns dels estereotips estigmatitzadors que la societat majoritària associa al seu origen cultural: tenim l'exemple del Mustafà, que *"a vegades, disfressa la veritat"* (afirmació vinculable a la imatge dels àrabs com a mentiders i entabanadors), o *"Sols participa d'allò que l'interessa; sols col·labora en allò que li agrada"* (vinculable a la imatge de resistència dels nens de cultura àrab als continguts curriculars –vid. apartat d'imaginaris docents). En el cas de les nenes, s'albiren uns diagnòstics que figuren uns caràcters majoritàriament (amb notables excepcions) al defora dels paràmetres desitjats pel que fa les expectatives d'*equilibri emocional*, bé en termes d'extraversió i volatilitat (amb asseveracions, per la Fadila, del tipus *"és molt exagerada en les seves reaccions"*, *"no li costa variar el seu estat d'ànim"*), o bé en sentit contrari, en termes d'extrema introversió (cas de la Khadija, de qui es percep, per exemple, que *continua sense saber-se comunicar i s'hauria d'esforçar a superar la tímida i participar més activament en els jocs i festes escolars*).

Els discursos i les experiències docents a l'entorn de les conductes oposicionals entre moltes de les nenes d'origen marroquí, per una banda, i les observacions posades per escrit a les notes d'avaluació, per l'altra, es retroalimentaven mútuament per tal de reforçar aquesta expectativa de resistència de suposada naturalesa cultural. Així ho il·lustren algunes sentències com les recollides per altres nenes que no apareixen en aquesta mostra però que coneixerem al proper capítol: *"quan se li crida l'atenció sempre vol tenir l'última paraula"*, o *"li costa acceptar les normes, sovint protesta"*. Una resistència que emergia nítidament en la comparació valorativa dels aspectes de sociabilitat: en la majoria de casos d'alguna manera s'acaba inculpan les pròpies nenes de la manca de relacions fluïdes amb la resta de companys mitjançant afirmacions com *"No acaba de relacionar-se amb els seus companys i companyes"*, o *"Sovint entra en conflicte amb els seus companys/es de joc"*.

Independentment del seu sexe, en conclusió, un sector substancial de l'alumnat d'origen marroquí semblava haver *fracassat* en la seva adaptació global a l'entorn escolar:

*-No acaba d'adaptar-se al treball diari de la classe ni a les activitats que se li proposen (Mustafà)*

*-Té dificultats per adaptar-se a l'ambient escolar (Fadila)*

*-Ha millorat els trets d'inadaptació que mostrava dins l'ambient escolar (Khadija)*

A continuació s'apleguen les dues taules d'avaluació corresponents a Cicle Inicial i Cicle Superior, on es poden localitzar les cites extretes en l'exercici d'anàlisi comparativa:

**Cicle Inicial:**

<b>Mark, 1r (Regne Unit)</b>	<b>Yanina, 2on (República Dominicana)</b>	<b>Yadyris, 2on (República Dominicana)</b>	<b>Salma, 1r (Marroc)</b>	<b>Mustafà, 1r (Marroc)</b>
<b>Aspectes de personalitat</b> <i>-Es mostra alegre en general</i> <i>-Es mostra tímid, però no reservat, li agrada comunicar-se</i> <i>-És expressiu</i> <i>-El seu estat d'ànim és constant</i> <i>-No protesta mai, tot li agrada i li fa il·lusió</i> <i>-Sap valdre's prou bé per si mateix</i> <i>-Davant les dificultats té una reacció molt equil·librada</i> <i>-Pren part activament a la classe</i>	<b>Aspectes de personalitat</b> <i>(No consten)</i>	<b>Aspectes de personalitat</b> <i>(No consten)</i>	<b>Aspectes de personalitat</b> <i>-Es mostra alegre en general</i> <i>-Sovint es mostra amb inseguretats i reclama l'atenció de la mestra</i> <i>-És espontània</i> <i>-El seu estat d'ànim és constant</i> <i>-Pren part activament a la classe</i>	<b>Aspectes de personalitat</b> <i>-Es mostra alegre en general</i> <i>-Es mostra força segur de si mateix</i> <i>-No li costa variar el seu estat d'ànim</i> <i>-A vegades, disfressa la veritat</i> <i>-Li costa de prendre part activament a la classe</i>
<b>Actitud davant el mestre i els companys</b> <i>-Està interessat per les coses que es fan a classe</i> <i>-Es mostra comunicatiu amb la mestra</i> <i>-Sempre pregunta les coses que no li queden clares</i> <i>-Sempre té una actitud col·laboradora</i> <i>-Davant les normes, té una actitud positiva, les accepta</i> <i>-És buscat pel grup</i>	<b>Actitud davant el mestre i els companys</b> <i>-Davant les normes, té una actitud positiva; les accepta</i> <i>-Es mostra molt sociable</i> <i>-La seva actitud vers el grup és de col·laboració</i>	<b>Actitud davant el mestre i els companys</b> <i>-Davant les normes, té una actitud positiva; les accepta</i> <i>-Es mostra molt sociable</i> <i>-La seva actitud vers el grup és de col·laboració</i>	<b>Actitud davant el mestre i els companys</b> <i>-Està interessada per les coses que es fan a classe</i> <i>-Sempre em pregunta les coses que no li queden clares</i> <i>-Col·labora sempre que se li demana</i> <i>-Davant les normes, tot i que les accepta, de vegades protesta</i> <i>-És acceptada pel grup</i>	<b>Actitud davant el mestre i els companys</b> <i>-Sols participa d'allò que l'interessa</i> <i>-Es mostra comunicatiu amb la mestra</i> <i>-Comença a preguntar coses</i> <i>-Sols col·labora en allò que li agrada</i> <i>-Davant les normes, té una actitud positiva, les accepta</i> <i>-Li agrada fer bromes que no sempre agraden als altres</i>
<b>Adaptació a l'escola</b> <i>-L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és molt bona</i>	<b>Adaptació a l'escola</b> <i>-L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és satisfactòria</i> <i>-S'ha adaptat força bé al treball de la classe i a totes les activitats noves del curs</i>	<b>Adaptació a l'escola</b> <i>-L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és satisfactòria</i> <i>-Li costa adaptar-se al ritme del treball de la classe</i>	<b>Adaptació a l'escola</b> <i>-No acaba de relacionar-se amb els seus companys i companyes de classe</i>	<b>Adaptació a l'escola</b> <i>-No acaba d'adaptar-se al treball diari de la classe ni a les activitats que se li proposen</i>
<b>Actitud davant el treball dirigit</b> <i>-Li agrada aprendre</i> <i>-Sempre fa els deures</i> <i>-Té bona capacitat de concentració</i> <i>-Està atent i és constant</i> <i>-És responsable de la feina</i> <i>-El seu ritme de treball és bo</i> <i>-Escolta amb atenció el que s'explica a</i>	<b>Actitud davant el treball dirigit</b> <i>-Li agrada aprendre</i> <i>-Sempre fa els deures</i> <i>-Té bona capacitat de concentració</i> <i>-És responsable de la feina</i> <i>-El seu ritme de treball és bo</i> <i>-Escolta amb atenció el que s'explica a classe</i> <i>-Presenta la feina més ordenada que abans</i> <i>-Pregunta tot allò que no</i>	<b>Actitud davant el treball dirigit</b> <i>-(No) Es refia gaire de les seves possibilitats</i> <i>-Es fixa més en el treball dels altres que en el seu propi</i> <i>-Es fixa una mica més que abans en la feina que fa</i> <i>-Li costa d'escoltar el que s'explica a classe</i> <i>-Si el que fa no li requereix gaire esforç, ho nllenteix de seguida, però si li requereix més esforç, s'atura i li costa d'acabar-ho</i>	<b>Actitud davant el treball dirigit</b> <i>-Li agrada aprendre</i> <i>-No fa sempre els deures</i> <i>-Té bona capacitat de concentració</i> <i>-És responsable de la feina</i> <i>-Està més atenta que abans</i> <i>-Pregunta més que abans</i> <i>-Presenta la feina més ordenada que abans</i>	<b>Actitud davant el treball dirigit</b> <i>-Té pocs hàbits de treball</i> <i>-Normalment no fa els deures</i> <i>-Es distreu amb facilitat</i> <i>-No és gaire responsable de la feina</i> <i>-El seu ritme de treball és lent</i> <i>-Pregunta més que abans</i>



<i>classe</i> <i>-En general, presenta la feina ordenada</i> <i>-Pregunta tot allò que no li queda clar</i>	<i>li queda clar</i>	<i>-Pregunta tot allò que no li queda clar</i> <i>-Presenta la feina més ordenada que abans</i> <i>-Se li ha de recordar que té deures</i>		<i>-No presenta la feina gaire ordenada</i>
---	----------------------	--	--	---

### Cicle Mitjà:

<b>Eladio, 4rt (República Dominicana)</b>	<b>Mounir, 4rt (Marroc)</b>	<b>Fadila, 4rt (Marroc)</b>	<b>Khadija, 4rt (Marroc)</b>
<b>Aspectes personals i comunicació</b> <i>-Algunes vegades mostra una actitud tímida i reservada</i> <i>-Algunes vegades mostra una actitud insegura</i> <i>-Li costa una mica participar en converses col·lectives</i>	<b>Aspectes personals i comunicació</b> <i>-Algunes vegades mostra una actitud tímida i reservada</i> <i>-Algunes vegades mostra una actitud vergonyosa</i> <i>-Algunes vegades mostra una actitud insegura</i> <i>-Destaca en tot moment per la seva sinceritat</i>	<b>Aspectes personals i comunicació</b> <i>-Algunes vegades mostra una actitud fantàsica</i> <i>-No li costa variar el seu estat d'ànim</i> <i>-Algunes vegades mostra una actitud inquieta</i> <i>-Reclama l'atenció del mestre/a</i> <i>-És molt exagerada en les seves reaccions</i> <i>-És més sincera que abans</i> <i>-Li agrada explicar les seves coses de forma oberta i sincera</i>	<b>Aspectes personals i comunicació</b> <i>-Sovint mostra una actitud tímida i reservada</i> <i>-Sovint mostra una actitud dispersa</i> <i>-Sovint mostra una actitud passiva</i> <i>-Continua sense saber-se comunicar</i>
<b>Actitud davant el mestre i els companys</b> <i>-En general, la seva actitud a classe és bona</i> <i>-En aparença, manté l'atenció, però sovint està absort en el seu món</i> <i>-A mesura que avança el curs se'l veu amb més capacitat de concentrar-se en la feina</i> <i>-Generalment prefereix jocs d'acció i esportius</i> <i>-Gaudeix força de les festes escolars</i>	<b>Actitud davant el mestre i els companys</b> <i>-En general, la seva actitud a classe és bona</i> <i>-Està atent quan es fan explicacions col·lectives</i> <i>-Generalment prefereix jocs d'acció i esportius</i> <i>-Gaudeix força de les festes escolars</i>	<b>Actitud davant el mestre i els companys</b> <i>-Li costa molt d'estar atenta en una explicació col·lectiva</i> <i>-S'esforça a mantenir l'atenció, però aviat se'n cansa</i> <i>-Sovint cal cridar-li l'atenció perquè està més pendent dels seus companys que del treball a classe</i> <i>-Habitualment sempre juga amb un nombre reduït de companys</i> <i>-Si no és ella qui l'organitza li costa de participar en un joc col·lectiu</i> <i>-Sovint entra en conflicte amb els seus companys/es de joc</i>	<b>Actitud davant el mestre i els companys</b> <i>-Generalment, a l'hora de l'esbarjo prefereix jocs tranquils o bé conversar amb els/les companys/es</i> <i>-S'hauria d'esforçar a superar la timidesa i participar més activament en els jocs i festes escolars</i>
<b>Adaptació escolar</b> <i>-L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és molt bona</i>	<b>Adaptació escolar</b> <i>-L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és molt bona</i>	<b>Adaptació escolar</b> <i>-Té dificultats per adaptar-se a l'ambient escolar</i>	<b>Adaptació escolar</b> <i>-Ha millorat els trets d'inadaptació que mostrava dins l'ambient escolar</i>
<b>Actitud davant el treball dirigit</b> <i>-És molt despistat</i> <i>-Es distreu segons qui tingui a l'entorn</i> <i>-Hi ha dies que treballa força bé</i>	<b>Actitud davant el treball dirigit</b> <i>-Està motivat davant el treball escolar</i> <i>-Es fixa més en el treball dels altres que en el seu propi</i> <i>-Tot i que escolta les explicacions de classe, s'oblida sovint de les instruccions donades</i> <i>-Presenta la feina més ordenada que abans</i>	<b>Actitud davant el treball dirigit</b> <i>-Té pocs hàbits de treball</i> <i>-Qualsevol cosa la distreu</i> <i>-Es fixa una mica més que abans en la feina que fa</i> <i>-Li costa d'escoltar el que s'explica a classe</i>	<b>Actitud davant el treball dirigit</b> <i>-En aparença, manté l'atenció, però sovint està absorta en el seu món</i> <i>-Sovint està dispersa i no sap el que ha de fer</i> <i>-Es fixa una mica més que abans en la feina que fa</i> <i>-No és gaire responsable de la feina</i> <i>-Li costa d'escoltar el que s'explica a classe</i> <i>-Si el que fa no li requereix gaire esforç, ho enllesteix de seguida, però</i>

			<i>si li requereix més esforç, s'atura i li costa d'acabar-ho</i> <i>-No es recorda de les instruccions donades i se li han de repetir</i>
--	--	--	---

No ens estendrem més en el subcapítol donat que un aprofundiment en aquests aspectes avaluatius demanaria tot un treball de recerca específic. Només remarcar la principal idea eixida, que no és una altra que la constatació de la construcció social de l'èxit i el fracàs acadèmic de l'alumnat d'orígens diversos per part dels docents. La perversió (inconscient, per descomptat) de totes les valoracions que hem disseccionat en llur plasmació textual-documental consisteix, en definitiva, en atribuir a la naturalesa individual o al social naturalitzat (sota vestidures culturalistes, com es desprèn si connectem els resultats d'avaluació en els Aspectes personals i evolutius amb els discursos del professorat sobre l'alumnat i les famílies immigrades) comportaments i respostes generades precisament per les pròpies dinàmiques de poder dins l'entorn escolar: no només les desencadenades per les pràctiques d'ensenyament / aprenentatge, que, com ha mostrat la literatura especialitzada, acostumen a tractar la diversitat sociocultural des d'una perspectiva de dèficit i deprivació que implica unes baixes expectatives, i, en conseqüència, la segregació en grups de nivells (incloses les aules de reforç) o una adaptació curricular; sinó també, i especialment, les dinàmiques de poder vinculades als tipus de relacions que estableix el professorat amb els diferents alumnes en base a aquestes atribucions naturalitzades, les quals adquireixen un estatus de diagnòstic clínic que fa recaure la culpa del "fracàs" sobre el propi alumne i no sobre les pràctiques i relacions pedagògiques. Amb paraules de H. Mehan (citada per Erickson, 1987:337):

*The teacher tends to use clinical labels and to attribute internal traits to students (e.g., "unmotivated") rather than seeing student behavior as interactionally generated –a dialectical relation in which the teacher is inadvertently coproducing with students the very behavior that he or she is taking as evidence of an individual characteristic of the student. Given the power difference between teacher and student, what could be seen as an interactional phenomenon to which teacher and student both contribute ends up institutionalized as an official diagnosis of student deficiency.*

La conseqüència de tot plegat és la selecció dels escollits que mencionava al principi, és a dir, d'aquells alumnes que poden convertir els seus bagatges de socialització familiar en capital cultural en ser propers als arbitraris culturals legitimats per l'acció pedagògica, seguint la terminologia emprada per Bourdieu a La reproducció (1977). Ras i curt, la reproducció de les desigualtats en els accessos als aprenentatges.

Una reproducció que al seu torn condiciona (tot i que no determina) la construcció d'identitats acadèmiques -i socials- per part dels infants, el repertori de les quals serà objecte d'anàlisi a continuació en el marc escolar que ens ocupa.

## 11. LES EXPERIÈNCIES I DINÀMIQUES DE VINCULACIÓ / DESVINCULACIÓ DELS ALUMNES D'ORIGEN IMMIGRANT ALS APRENTATGES I A L'ENTORN ESCOLAR

### 11.1. El repertori d'experiències i dinàmiques de vinculació / desvinculació : descripció de casos

#### A) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar

**A.1) Educació Infantil:** **William** (nascut a Regne Unit, P-4); **Dora** (origen alemany, P-5); **Álvaro** (nascut a Paraguai, P-5)

##### ▪ **William**

Fill d'una família britànica reconeguda i participativa al poble malgrat el seu recent afincament, el William, o Billy, com l'anomenaven carinyosament a casa i a l'escola, s'havia "adaptat perfectament" a la vida a Caldes. Els mestres de Cicle Infantil destacaven una i una altra vegada la facilitat amb què el Billy i el seu germà Mark (a Primer), ambdós d'aparença fenològicament "típicament" anglosaxona -querubins rossos amb els ulls blaus i la pell molt blanca-, s'expressaven indistintament en anglès, català i castellà. Però sobre tot apuntaven com a element clau de la bona aclimatació del nen la implicació i el tarannà participatiu dels pares a l'escola: formaven part activa de l'AMPA i fins i tot la mare era la responsable d'una de les activitats extraescolars, classes d'anglès per a pares i mares, i de reforç per als infants. Es tractava d'una família de situació benestant, on el pare, acreditat com a *Service Manager*, portava el pes de l'aportació econòmica, mentre la mare disposava de més temps lliure per a la participació social i comunitària des d'una posició *majoritària*.

Tots els àmbits d'avaluació de l'infant donaven lloc a resultats positius: Descoberta d'un mateix: "És molt sensible", "Mostra reaccions prudents i ben pensades", "Es mostra actiu i col·laborador", "El seu procés d'aprenentatge és positiu"...; Descoberta de l'entorn natural i social: "Es mostra afectuós amb el mestre", "És molt popular entre la majoria de companys", "Demostra interès pels temes que es treballen"; Intercomunicació i llenguatges: "Associa els sons amb les grafies treballades", "Utilitza les paraules adequades en expressar el que pensa", "Participa bé en les converses de la classe", "El nivell de raonament lògic i d'abstracció és adequat a la seva edat"...; i Educació artística: "Té gran imaginació en l'expressió artística", "Li agrada escoltar música"....

En les converses amb el tutor i la resta de mestres de l'etapa el Billy era qualificat d'alumne modèlic en rendiment i comportament, tot i la constatació d'una sana tendència a les entremaliadures tota vegada que l'infant s'havia anat familiaritzant amb l'escola i establint amistat amb companys més trapelles; com ho explicava la mestra que monitoritzava els Racons

conjunts de P-4 i P-5: “Per influència de l’Aleix, que és molt mogut i entremaliat, el Billy s’està desmadrant una mica”.

Durant les meves observacions a l’aula de P-4 vaig constatar que el Billy era un integrant clau en la compacta pinya que formaven els únics 6 alumnes del curs. El Billy actuava i es conduïa de manera extravertida i relaxada dins aquest petit grup, mentre que als espais exteriors, especialment al pati, mostrava certa distància i desconfiança envers altres alumnes i envers els adults.

La vocació de lideratge del Billy en les activitats del grup va quedar posada de manifest en diverses ocasions, com una tarda en què jugaven a carreres de cotxes construïts per ells mateixos amb peces de fusta. En contra de les expectatives de la mestra de Racons, el Billy va iniciar, amb la Marina i l’Aleix (dos companys “autòctons” de famílies benestants) un joc que consistia en rebotar-se per la catifa que feia de circuit pels cotxes, tot fent-se pessigolles i brandint els punys de forma falsament amenaçadora... Els cotxes romanien abandonats en un racó. En ser renyats per la mestra, immediatament els tres implicats van parar i van fer veure que agafaven els cotxes. Però poc després, ja fora de la vigilància adulta, el Billy tornà a arrossegar-se pel terra i a llançar-se a sobre dels altres sobre la catifa-circuit.

Malgrat la seva curta edat, el Billy semblava conèixer perfectament els ressorts que li permetien aconseguir amb les expectatives de comportament escolar alhora que el desplegament d’una personalitat pròpia i reconeguda en el grup d’iguals.

#### ▪ **Dora**

La Dora era una nena *d’anunci* (l’expressió resulta literal, com es comprova més a baix), de seguida cridava l’atenció i es distingia a l’aula de P-5 per la seva aparença angelical: cara nívica, cabells daurats, gairebé blancs, llargs fins a la cintura, primeta, cames llargues i molt agraciades... La seva vestimenta denotava la procedència d’un ambient acomodador, o com a mínim poc escatimador amb els desitjos d’abillament de la nena: malles irisades, faldilles texanes amb “peto” agafat mitjançant tires d’alegres tonalitats, a joc amb les gomes del cabell, sabates juvenils... Fins al punt de confondre’s amb les nines que portava, una barreja entre Pipi Landström i Barbie anys 70. Precisament la seva tutora definia els pares, alemanys i establerts a Caldes des d’abans de néixer la Dora, com uns “hippies” dels quals no se sabia ben bé a què es dedicaven, tot i que semblava que treballaven en un dels hotels del poble...

La seva tutora me la va presentar com una nena “molt espavilada, participa molt a les activitats i està fent un aprenentatge molt ràpid de les primeres nocions de lectura i escriptura”. Des dels fulls d’avaluació i en l’apartat de “Descoberta d’un mateix”, es construïa un perfil d’alumna “sempre contenta”, molt sensible (“li sap greu que li cridin l’atenció”, “sovint es sent provocada i agredida malgrat que els fets no tinguin massa importància”), ben polida (“la presentació dels

seus treballs és neta i ordenada”) activa i col·laboradora, amb molta iniciativa, “capaç de mantenir l’interès en activitats llargues”, tot i que “enraona bastant mentre treballa, i per això acaba sovint la feina de les darreres”. Per altra banda, a nivell acadèmic es destacava el seu òptim nivell de comprensió i expressió lectora, així com la seva “motivació pels nous aprenentatges de llengua”; se li atribuïa, especialment, una “gran imaginació en l’expressió artística”.

Efectivament, la Dora disfrutava amb totes les tasques que tinguessin a veure amb pintar i colorejar; la qualitat dels seus treballs, de traç acurat i precís, amb força matisos de color, no deixava de ser alabada per la tutora: així va quedar palesat un matí en què, després de treballar l’escriptura d’un seguit de mots que contenien la lletra “n”, i que la Dora va realitzar sense dificultats però amb parsimònia i poc entusiasme, els infants van colorejar els dibuixos de les vinyetes: la nena es va aplicar a fons a aquesta tasca, essent felicitada per la mestra, que em va comentar: “Com pots comprovar, la Dora treballa molt bé”, afegint a continuació: “però és més lenta que els altres, sempre es queda l’última”.

Tanmateix, el que amoïnava la seva tutora eren les eventuals absències (mai qualificades d’ “absentisme”) de la nena per presentar-se a càstings publicitaris amb la mare: ambdues somniaven amb el triomf de la Dora en el món de la imatge. Val a dir que ella es mostrava encantada amb aquesta faceta laboral primerenca, a jutjar per l’efusivitat amb què explicava com s’ho passava de bé als càstings i la insistència amb què li recordava a la mestra els matins que no podria venir a escola, fent cas omís de les seves amonestacions al respecte.

La manera caricaturescament adulta que tenia la Dora de relacionar-se verbalment amb la mestra, àdhuc els companys, possiblement tenia molt a veure amb aquesta experiència tan precoç de la vida adulta. En aquest sentit, recordo l’aplom i cerimoniositat digna d’una gran actriu amb què la Dora em va presentar –amb expressions facials molt gracioses- cadascun dels seus companys el primer dia que vaig visitar l’aula, a partir de les fotos de carnet col·locades en les finestretes d’un bonic avió que en forma de mural donava nom a la “classe dels avions”... Nogensmenys, l’ascendència d’aquestes vivències semblava denotar-se en la rigidesa de la seva adhesió als rols de gènere tradicionals, com en una ocasió en què, jugant al racó de les botigues amb el Rafiq, li va recriminar que volgués fer de mare, tot argumentant-li a la mestra que no podia “perquè el Rafiq és un noi i els nois han de fer de nois, no poder ser noies !”.

La relació de la Dora amb els companys de classe, per bé que afectuosa i juganera, no deixava de desenvolupar-se des d’una certa posició de superioritat i suficiència, des de la seguretat que li atorgava la seva bellesa –blanca- i popularitat a l’aula. Així, per exemple, les nines que portava la Dora als racons, més boniques i atractives que les de l’escola, així com els complements corresponents (pintallavis i altres utilitatges cosmètics, etc.), sovint li asseguraven el control de

les activitats i les companyes de joc, ja que totes volien jugar amb ella i/o amb la seva nina, de vegades portant la situació al conflicte, com en una ocasió en què la Melània (d'origen dominicà) volia la seva nina i ella només pensava compartir-la amb la Sònia (autòctona). La mestra va haver d'intervenir i reconvenir-la...

La seva astúcia per les relacions socials i per aconseguir la mestra li permetia, de manera similar al William, gestionar una imatge positiva a l'escola a l'ensens que el desplegament de comportaments al marge dels valors escolars, com un cert elitisme o la desobediència puntual a l'hora de seguir les consignes dels adults (compartir les joguines, recollir-les, mantenir-se constant en un dels racons de joc, acabar les feines a temps, etc.).

#### ▪ **Álvaro**

L'Álvaro es va incorporar el mateix curs 2000-2001 procedent del Paraguai, d'on havia arribat la seva família amb el projecte d'un establiment temporal, mentre durés el treball del seu pare, economista, com a investigador universitari, segurament un o un parell d'anys com a molt.

Nascut, doncs, en el si d'una família amb elevats recursos econòmics i culturals, l'Álvaro era considerat per la seva tutora de P-5 com un infant d'intel·ligència excepcional, que irradiava seguretat i autonomia ja des de la seva aparença física, emmarcada per una mirada força adulta, un punt reflexiva per la seva edat. Així ho reflectien les mateixes anotacions d'avaluació de la seva tutora, en referència a les seves característiques emocionals: "El seu posat és seriós, encara que estigui content"; "Se'l veu segur de si mateix en la majoria de situacions o activitats"; "Mostra gran autonomia en tot moment"; "Li agrada realitzar les activitats seguint els seus criteris"...

El rendiment acadèmic de l'Álvaro en l'aprenentatge tant de la lectoescriptura com de les primeres nocions de lògica i el càlcul es qualificava d'excel·lent: "El seu ritme de treball és més intens que el de la majoria de nens de la seva edat, "El seu nivell de comprensió i expressió és molt bo", "Sap seguir una seriació complicada", "Té rapidesa i seguretat en el càlcul mental", etc.

En totes les visites que vaig realitzar a l'aula de P-5 l'Álvaro va demostrar una superioritat de coneixements que sovint el feia acabar una activitat molt més aviat que la resta de companys, àdhuc avorrit-se mentre esperava el canvi a un altre exercici. Així, durant una activitat en què cada nen/a havia d'intentar llegir un seguit de frases que contenien les lletres "m", "p", "s", "t", "l", per, a continuació, col·locar-les al costat de la il·lustració corresponent (vinyetes plastificades), l'Álvaro em va sorprendre desxifrant-les sense cap mena de dificultat i amb molta celeritat. Com que li resultava tan fàcil, de seguida va començar a distreure's jugant amb les fitxes de les il·lustracions. No em deixà gairebé ni treure de la capsa l'oració corresponent:

abans d'haver-la posat a taula ja l'havia llegit. Se'l veia un nen molt orgullós i segur d'ell mateix.

Els elogis de la tutora al nen només es matisaven lleument quan constatava la seva poca aquiescència amb l'ús del català: l'Álvaro tendia a expressar-se en castellà en totes les seves intervencions. Tot i que no semblava tenir cap problema per entendre la mestra, responia amb més entusiasme i bon humor quan li parlava en castellà.

En les seves relacions amb els companys de l'aula, tot i que semblava ben integrat al grup-classe, l'Álvaro tendia a ser força selectiu en les seves interaccions espontànies, apartant-se clarament de les nenes i erigint-se en el líder d'un petit i popular grup format per nens autòctons. L'Álvaro semblava dotat d'una extraordinària capacitat aparentment natural per atraure els companys en les seves –originals- iniciatives de joc, de vegades imposant les seves regles amb un tarannà inequívocament autoritari, com en una ocasió en què dirigia les evolucions d'un joc de cartes: quan m'hi vaig acostar, van parar de jugar i l'Álvaro dibuixà una cara d'evident disgust; en demanar-li a què jugaven, em va contestar amb un posat impertinent : “¿Pues no lo ves ? a cartas”. En insistir (“Pero ¿cómo se juega?”), el seu posat impertinent i orgullós va accentuar-se: “¿Pues jugando, así!”. I va continuar sense més explicacions. Els altres dos companys, influïts pel posat de l'Álvaro, no van gosar dirigir-me la paraula...

**A.2) Cicle Inicial: Mark** (nascut a Regne Unit, Primer); **Yaron** (origen alemany, Primer); **Yanina** (Nascuda a República Dominicana, Segon)

▪ **Mark**

Germà del William, de P-4, el Mark s'hi assemblava extraordinàriament no només en l'aparença física, sinó també en els seu perfil acadèmic i actitudinal a l'escola: un alumne *modèlic* del qual el professorat se'n sentia orgullós.

En els aspectes personals i evolutius, la seva tutora destacava a les notes avaluatives el seu tarannà participatiu, comunicatiu i alegre (“No protesta mai, tot li agrada i li fa il·lusió; “Participa de les festes escolars amb molta il·lusió”...), així com la seva convivència exemplar a la classe (“Està habituat a la convivència i al diàleg”, “És buscat pel grup”). La seva adaptació a l'ambient escolar es considerava, doncs, “molt bona”.

Les seves notes eren brillants (sota el rètol de “Progressa Adequadament”), especialment en les àrees de Coneixement del medi social i cultural: “Relaciona sense esforç el que sap amb el que va aprenent”, “Segueix la classe amb il·lusió i interès”, “La seva capacitat d'observació està molt desenvolupada”, “Li encanta fer petits experiments i treure'n conclusions”... La millora i l'interès en l'aprenentatge de la llengua catalana i castellana (“Ha millorat en comprensió

lectora”; “S’expressa força bé en els textos lliures”, “Participa activament en l’assignatura”, etc.) es valorava per sobre de les petites llacunes (“No pronuncia correctament tots els sons”) atribuïdes a l’ús habitual de l’anglès a l’entorn familiar. Al final de curs la tutora conclouïa que “en Mark ha treballat amb moltes ganes aquest curs i ha tingut un rendiment molt bo en totes les àrees”.

Durant les meves visites a l’aula de Primer, el Mark se’m va revelar com un infant amb una motivació i una facilitat pel treball escolar tan notables com les seves habilitats per relacionar-se amb tothom amb èxit (excepte el grupet de nenes marroquines novingudes aquell curs, que no despertaven el seu interès). Recordo per exemple una activitat on els alumnes havien de treballar diferents categories de parentiu (“els tiets”, “els avis”, “el germà”, “els cosins”, etc.) associant-les a les seves corresponents definicions. El Mark va ser el primer en acabar amb tota celeritat l’exercici i encara li va sobrar temps per fer vida social sense que la mestra desaprovés les contínues anades i vingudes per les taules.

Em va cridar l’atenció la seva capacitat d’atraure alguns dels alumnes –autòctons– més problemàtics (en algun dels casos estaven sota tractament psicològic i medicació), amb qui interaccionava sense conflicte i sobre els quals semblava exercir un efecte imitador: sense saber ben bé com, aconseguia engrescar-los en la feina i que calmessin el seu comportament disruptiu: així succeí en una ocasió en què l’Abel, un nen força agressiu i nerviós, insultava les companyes marroquines de la taula veïna; el Mark, amb la seva conversa, va aconseguir reconduir-lo cap a la fitxa que estaven treballant en aquell moment.

Al pati en Mark era un entusiasta jugador de futbol que sempre ocupava les millors posicions en el camp i era contínuament reclamat per formar equip. Un reflex eloqüentment enunciatiu de la seva posició privilegiada en l’entorn de l’escola...

#### ▪ **Yaron**

Germà de la Dora (vid. més amunt), el Yaron era considerat a l’aula com un infant molt intel·ligent però amb una certa inseguretad davant les seves capacitats. Se les havia arreglat per aprovar totes les matèries satisfactòriament, no sense l’avís a la família que el rendiment hagués pogut ésser més elevat si hagués treballat amb més regularitat i dedicació des del principi del curs, especialment en l’àmbit de la llengua (“La velocitat de lectura encara és lenta, ha de continuar llegint cada dia a casa”). El Yaron mostrava un interès selectiu per les assignatures relatives al coneixement del medi (social i cultural; natural), classes que, segons la tutora, “segueix amb il·lusió i interès”, i on destacava per la seva capacitat d’observació, de relació i d’expressió (“Sap expressar de forma oral, escrita i gràfica el que ha observat”). En canvi, la matemàtica era la matèria que més rebutjava i que més li costava, tot i que el seu progrés durant el curs va ésser evident a partir dels recursos posats per la família, tal i com constatava la



mestra: “Al Yaron li va costar una mica la numeració. Vaig parlar amb el pare i li van ajudar amb les matemàtiques. Ara ja ha agafat la mecànica i no té angoixa amb els números. El rendiment és molt bo en totes les àrees”.

El Yaron va protagonitzar una inserció progressiva en el grup d'iguals, tot mostrant als inicis de les meves observacions un temperament més introvertit i reflexiu. Els companys, la tutora, i l'etnògrafa constataren, però, un canvi evident després de les colònies: el Yaron es va obrir molt més a les relacions i semblava més relaxat i còmode a l'escola. Amb el temps va esdevenir un dels alumnes més sociables i participatius de la classe, valorat i respectat tant pels companys d'aula com per la mestra, realitat que s'evidenciava veient les seves evolucions als partits de futbol del pati i la seva participació entusiasta en les activitats especials organitzades a l'escola, com la Festa de Fi de Curs.

#### ▪ **Yanina**

La Yanina i la seva mare, nascudes a Santo Domingo (República Dominicana) es van traslladar a Caldes quan la nena tenia 5 anys, havent viscut durant un temps a Mataró, on la mare havia refet la seva vida sentimental amb una parella autòctona.

La Yanina, que en realitat es deia Marianela però s'havia canviat el nom perquè no li agradava, era una de les millors alumnes de l'escola a parer dels mestres, que no deixaven d'apreciar la seva facilitat d'aprenentatge i enorme capacitat d'adaptació, a diferència d'altres companyes del mateix origen: “és molt espavilada i molt llesta”, “és de les que té millor nivell de la classe; però, a més a més, és una noia molt maca i que sempre la veus contenta”.

Els resultats avaluatius reflectien a bastament aquestes apreciacions informals, tant en llengües (“Té bona comprensió del català”, “Llegeix amb seguretat i bon ritme”; “Quasi no fa faltes en els dictats”) -exceptuant un “No pronuncia correctament tots els sons de les grafies castellanes” segurament atribuïble a una interpretació etnocèntrica de les variants fonètiques a la República Dominicana- com en les matèries de coneixement del medi (“Ha adquirit força bé els conceptes treballats”), matemàtica (“És ràpida i precisa en el càlcul mental”) i educació artística.

Però sobre tot la seva tutora destacava les seves actituds favorables i entusiastes pel treball escolar:

“Li agrada aprendre; sempre fa els deures; pregunta tot allò que no li queda clar; té bona capacitat de concentració; segueix les classes amb il·lusió i interès; escolta amb atenció el que s'explica a classe i li agrada molt participar en les converses col·lectives”, i un llarg etc. Vaig tenir ocasió de comprovar durant les meves visites a la classe de segon com la Yanina demostrava ésser la lectora més àgil, i la cura que posava en les tasques escolars, absorta en la feina, molt concentrada i sense distreure's amb els altres companys. Posava especial atenció en els detalls, entretenint-se molt en les formes: en elaborar un títol es passava llarga estona farcint-

lo de sanefes i colors, tot deixant l'exercici (en aquest cas la còpia d'un dictat) pel final. En definitiva, s'acomodava perfectament al perfil "polit", "ordenat", i "detallista" que sovint el professorat espera de les nenes en les activitats acadèmiques.

D'aspecte bellament bronzejat, amb tirabuixons recollits en un cua i emmarcant unes pigues infantils contrarestades per una mirada aguda, penetrant, la Yanina semblava ben acceptada al grup per la seva simpatia i senzillesa, per bé que inicialment pogués mostrar-se reservada i tímida.

Així, per exemple, durant una classe de naturals en què l'alumnat estava elaborant un mural amb diferents tipus de verdures, la Yanina de seguida va trobar com a parella en l'activitat a en Pau, un dels companys autòctons més populars i actius a l'aula (*en Pau procedia d'una família aparentment acomodada però "progre", com ho denotava la seva manera de vestir diferent, més hippie i alternativa, cueta de cabell inclosa*). El nen havia proposat que al voltant de les fotos s'enganxessin altres dibuixos de vegetals dibuixats prèviament en fulls en blanc retallats. En acceptar la mestra la proposta, la Yanina ràpidament es va posar amb en Pau per iniciar l'activitat, i ambdós van compenetrar-se perfectament elaborant i enganxant les figures. Malauradament, aquesta relació no semblava perllongar-se fora de l'aula, on la Yanina interaccionava exclusivament amb les nenes (autòctones i d'origen llatinoamericà), adoptant un rol secundari que seguia l'estela d'una nena amb gran carisma i capacitat de lideratge com era la Maria Luisa (vid. més a baix), a qui la Yanina admirava per la seva extraordinària cotització i celebritat entre els nois.

Així doncs, si la Yanina gaudia d'un cert estatus a l'aula ordinària per les seves ganes de treballar i de participar, en altres espais no acadèmics esdevenia fins a cert punt desplaçada, per bé romania membre estable i consolidat del grupet de nenes més influent.

**A.3) Cicle Mitjà: Eladio** (nascut a República Dominicana, Quart. Germà de la Dayana de Cinquè); **Mounir** (nascut al Marroc, Quart)

▪ **Eladio**

Tot i les seves dificultats en l'aprenentatge de la llengua catalana ("El seu ritme de lectura no és prou àgil..."), i la detecció pel professorat i l'EAP de deficiències de pronunciació vinculades als sons corresponents a les grafies ny, ll i z (no es considerava, però, una necessitat de tractament logopèdic), l'Eladio portava a l'escola una vida força apacible i tranquil·la, tot gaudint d'una bona acceptació tant per part dels companys de classe com de les mestres, per les quals "l'adaptació de l'Eladio a l'ambient escolar, globalment, és molt bona". En aquest sentit, la tutora assenyalava positivament el bon comportament de l'Eladio a l'aula i els seus esforços per

comunicar-se en català tant amb els companys com amb el professorat. De fet, només s'expressava en castellà quan coincidia amb la seva germana Dayana, també alumna de l'escola.

Nascut a Santo Domingo de la República Dominicana i arribat a Caldes juntament amb la Dayana per reunir-se amb la mare -que s'hi havia instal·lat procedent d'Alacant amb la seva nova parella, autòcton-, l'Eladio no semblava haver tingut gaires problemes d'encaix com a nouvingut. Tot i que se li havia fet repetir curs en incorporar-se (li hagués tocat anar a Cinquè i no a Quart), el nen dominicà ja portava adquirits uns hàbits de treball escolar i una mínima base d'aprenentatges realitzats a l'escola del país d'origen, un centre religiós privat de Santo Domingo amb un lema realment revelador: "Estudio, sacrificio, triunfo".

Malgrat tot, tal i com quedava reflectit a l'informe d'avaluació, la dedicació de l'Eladio a les tasques escolars no sempre era constant ni donava els fruits esperats, entre d'altres coses perquè se'l considerava un alumne molt despistat i influenciable per forces externes:

*En aparença manté l'atenció, però sovint està absorit en el seu món; es distreu segons qui tingui a l'entorn.*

Realment, la implicació de l'Eladio en les tasques de classe fluctuava de manera sorprenent en funció de qui tingués al costat en diferents moments i espais: així, a l'aula ordinària sovint s'afegia amb facilitat al grupet més brillant, i, per altra banda, popular de la classe, format per tres alumnes autòctons, l'Elena, el Pere i el Dídac, com vaig enregistrar per exemple durant una sessió en què treballaven una activitat de cara a les properes colònies, a Poblet: consistia en un joc d'ordinador compost per diverses fases de puzzles on s'havien de construir i reconèixer diferents tipus d'arcs, i també de monuments, i l'Eladio es va aplicar concentradament en l'objectiu comú del grup: aconseguir passar totes les pantalles amb èxit el més ràpidament possible.

Un altre dia, a la mateixa aula d'informàtica, veient que aquests tres alumnes anaven tan avançats que la tutora els havia deixat treballar a part noves fitxes per les colònies, l'Eladio de seguida es va cansar d'estar sol a l'ordinador i li va demanar a la mestra de fer justament les mateixes fitxes que havien estat treballant els "number one".

Inopinadament, quan se l'ubicava en un grupet poc receptiu a les activitats acadèmiques, com el d'alguns nens d'origen autòcton, o el grupet de nenes liderat per la Fadila, l'Eladio arribava a exterioritzar actituds de força apatia i indiferència que contrastaven enormement amb els anteriors moments d'observació.

En qualsevol cas, però l'Eladio tendia a cercar la companyia dels elements més populars de la classe, tot defugint la relació amb altres nens nouvinguts poc acceptats al grup, com el Tawfiq i l'Omar, si bé ocasionalment s'afegia a algunes de les trapelleres que els incloïen, com va succeir amb motiu de la festa de Carnestoltes, durant la rua pels carrers de la vila:

*Acabada la rua, l'Eladio, el Pere i l'Omar s'han tret les disfresses de cartró de Pinotxo, les han ficat en bosses, i durant el camí han anat fent broma simulant que llençaven les bosses a diferents llocs (un dipòsit de runa, una paperera, etc.), fins que la K (mestra) els ha cridat l'atenció.*

De fet, les festes i celebracions escolars van brindar l'oportunitat de conèixer un Eladio ben diferent del tímid nen de pell fosca, nas xatet i ulls una mica taciturns que passava força inadvertit dins l'aula. La seva habilitat ballant el va convertir en un dels líders de la colla de nois més admirada de quart en la mateixa festa de Carnestoltes citada abans, i el més sorprenent és que va arrossegar a la pista de ball companys que, si no hagués estat per l'impacte de l'exhibició de l'Eladio sobre les nenes, difícilment s'hi haguessin llençat... Aquesta escena no va passar desapercebuda als adults del centre, que de seguida van atribuir el moviment rítmic de malucs i la destresa de què feia gala a la seva procedència dominicana.

#### ▪ **Mounir**

Nascut al Marroc, i escolaritzat al *Muntanyà* al primer curs de primària (un curs per sota del corresponent a la seva edat) després d'haver residit durant un any a Arenys de Mar, el Mounir passava per ser un dels alumnes d'origen marroquí amb més bona reputació escolar, com ho proven alguns dels comentaris avaluadors recollits en les seves notes:

*En general, la seva actitud a classe és bona.*

*Està motivat davant el treball escolar*

*L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és molt bona*

Els pares del Mounir treballaven de masovers d'un dels coneguts xalets del Passeig dels Anglesos, i residien en un pis soterrani. Tot i que dedicaven moltes hores a la feina, les mestres no deixaven de posar de relleu que aquesta família posava molt d'interès en l'educació dels seus fills (incloent el Fouad, de Cinquè) i mai no havien faltat quan se'ls havia convocat.

El Mounir de seguida em va cridar l'atenció per la seva apostura física (especialment l'expressió que li conferien els seus grans ulls negres i el cabell enrinxolat), i la facilitat que mostrava en canviar de codi lingüístic de manera natural: català amb els mestres i companys autòctons, marroquí amb els companys del seu mateix origen. Malauradament, aquesta alternança bilingüe no era gaire apreciada per la tutora, que sovint opinava que el fet de parlar "el seu idioma" amb els companys de classe nous (Tawfiq, Omar), no els ajudava gaire en l'aprenentatge del català...

Tot i que la tutora assegurava a l'informe d'avaluació que el Mounir era un alumne tímid i reservat ("Algunes vegades mostra una actitud tímida i reservada, insegura"; "La seva timidesa li dificulta l'expressió oral"), les meves observacions semblaven desmentir les percepcions docents i oferir una altra vessant del Mounir diametralment oposada: en la seva interacció entre iguals a l'aula el Mounir feia gala d'una gran habilitat de recursos comunicatius per servir-se de la seva ajuda i completar les activitats escolars amb èxit. Les seves aportacions de vegades

lideraven la dinàmica d'aprenentatge, com en una ocasió en què el grup de Quart realitzava uns exercicis de geometria als ordinadors:

*El Mounir ha anat resolent amb bastant rapidesa els jocs plantejats en successives pantalles. En l'exercici de les diferents parts dels políedres ha agafat apunts (s'ha copiat l'esquema de les parts) per poder resoldre altres de semblants. Aquesta "xuleta" després ha anat passant per la resta de grups, que feien cua per utilitzar-la. Quan s'encallava en algun exercici no ha dubtat en preguntar els altres ; a mi m'ha demanat ajuda en diverses ocasions.*

El Mounir va aprovar sense dificultats totes les assignatures del curs, si bé els resultats eren més fluixos en les matèries de llengua catalana i castellana:

*El seu nivell de comprensió és una mica just. S'hauria d'esforçar a conèixer el significat d'aquells mots que no entén. Mostra algunes dificultats per comprendre un text elaborat per la seva edat*

Paradoxalment, però, les classes que estimulaven més les ganes d'aprendre del Mounir eren les d'anglès, amb un funcionament més cooperatiu (treball comunitari en grups) i activitats més atractives (cançons, lectures polifòniques, etc.). Recordo que una de les activitats on es va fer més evident la seva voluntat de participació va ser la traducció per grups de diferents cançons de pel·lícules Disney (El Rei Lleó, Aladdin, Pocahontas...): el Mounir de seguida va prendre el lideratge del seu grup i va córrer a buscar les paraules al diccionari, tot esforçant-se per construir una traducció satisfactòria. Després va cantar-ne la lletra amb gran entusiasme i il·lusió.

Més amunt afirmava que el Mounir es comunicava sempre en marroquí amb els dos companys nous a classe: el Tawfiq i l'Omar. De fet, semblava jugar un rol de traductor i de protector, àdhuc fent front a les pressions dels seus amics autòctons per a què s'hi desvinculés. El Mounir de fet havia aconseguit mantenir un cert equilibri entre la lleialtat a aquest dos "compatriotes" en desavantatge pel fet de desconèixer les llengües autòctones i els codis escolars, i el manteniment d'un cert estatus dins un grup classe més aviat proacadèmic, amb un elevat nombre d'alumnes (com l'Eladio, per exemple) aquiescents amb les tasques acadèmiques. Tanmateix, de vegades perdia la paciència i deixava d'ajudar aquests companys en activitats de parella com l'anterior de l'aula d'informàtica:

*Quan li ha tocat el torn al Tawfiq de fer els exercicis, el Mounir tota l'estona li ha estat a sobre i a la mínima s'ha abalançat sobre el ratolí per corregir-lo, o per refer-lo. (Ha quedat molt clar que el Mounir subestima les capacitats del Tawfiq. És com si se sentís superior i a la vegada protector amb el Tawfiq perquè ell porta més temps aquí. En cap moment ha confiat en ell, i l'ha tractat com si no en tingués ni idea de què anava l'exercici). El Tawfiq no s'ho ha pres gens bé, amb la qual cosa han estat discutint (en marroquí) durant tota l'estona. Els he cridat l'atenció per barallar-se. Llavors, el Mounir, en to de queixa, m'ha contestat : "És que no pensa!".*

Al pati el Mounir tenia un lloc ben assentat com a porter de futbol i es va esforçar de valent per a què el Tawfiq i l'Omar fossin admesos als partits, fita que va aconseguir. En canvi, amb les nenes (incloses les d'origen marroquí) no hi mantenien cap tipus de relació fora de l'aula ordinària.

**A.4) Cicle Superior: Berit** (nascuda a Alemanya, pare alemany i mare d'ascendència espanyola, Cinquè); **Dayana** (nascuda a la República Dominicana, Cinquè)

▪ **Berit**

Amb puntualitat impertorbable, la Berit acostumava a arribar a l'escola cinc minuts abans que s'obrissin les portes del centre. Considerada una de les alumnes més brillants de l'escola (si no la millor), només feia tres anys que havia arribat a Catalunya, i a l'escola, procedent de la regió de Baden-Württemberg a Alemanya, d'on era originari el seu pare. Tant ell com la mare (d'origen espanyol) eren metges. Ambdós cridaven l'atenció per la seva aparença cosmopolita, en imatge i actituds, semblaven molt implicats i participatius tant en la vida social de Caldes com en la vida escolar del centre, on la mare col·laborava oferint classes d'anglès com a activitat extraescolar. Recordo que durant la festa de fi del curs 00-01 els pares de la Berit hi van ser des del primer moment i van passar tota la tarda fent fotos, conversant amb mestres i pares de diferents orígens.

Hi ha una dada al full d'inscripció al centre de la Berit, que, si no és errònia, esdevé ben significativa: neix el 1990, s'incorpora a l'escola de Caldes el març del 1998 amb 8 anys complerts, i ho fa a tercer, un curs per davant del que li correspondria. Aquest avançament denota unes expectatives d'aprenentatge ben diferents a la d'altres nens i nenes d'incorporació tardana, procedents de països pobres, que acostumen a ésser ubicats un curs per darrera del corresponent a l'edat...

Tanmateix, la trajectòria seguida en destí no havia estat un camí de roses: la Berit havia patit una certa angoixa davant la seva nova vida a Catalunya, especialment l'amoïnava el fet de no pronunciar la "r" correctament. El tractament de logopèdia havia aguditzat, fins i tot, un estat d'ansietat que l'havia portat a tartamudejar durant un temps. En qualsevol cas, després de només un any, i gràcies, segons les mestres, a la voluntat de ferro de la nena, i al suport dels pares, els seus avanços havien estat espectaculars, en tots sentits.

Ja a cinquè la Berit destacava extraordinàriament en els seus resultats acadèmics, tal i com es fan ressò aquestes cites extretes del seu informe avaluador:

*El seu nivell de lectura és molt bo, també el seu nivell de gramàtica; gairebé no fa faltes.*

*Ha assolit molt satisfactòriament els continguts d'aquest curs i manté una actitud molt positiva. Habitualment els seus treballs són impecables, tant en el contingut com en la presentació*

Les mestres que l'havien tingut com a alumna destacaven la important implicació i col·laboració dels pares, que fins i tot s'havien preocupat de traduir al castellà els informes d'escolarització alemanys previs a la seva entrada per tal que les tutores en poguessin disposar. Així, per exemple, la traducció d'un dels passatges relatius a comportament i treball acadèmic del curs 1996/1997, resava:

*Berit tenia por ser simpática y equilibrada, siempre facilidad de tomar contacto con sus compañeros de clase. Era muy querida por sus compañeros, ya que a menudo ayudaba sin ponerse por delante de los demás. Hacia los profesores se mostraba siempre muy correcta, con mucho interés de hacerlo todo perfectamente. Berit demostró sentido por el orden y era muy muy cuidadosa y responsable.*

*Berit participaba mucho en las clases y hablaba sobre temas bien pensados. Trabajaba rápido incluso en tareas difíciles y sin pedir ayuda. Tareas nuevas le resultaban fáciles de aprender y siempre preguntaba sobre nuevas informaciones. Berit hacía sus trabajos escritos siempre muy bien, sus deberes los entregaba siempre a punto y muy bien hechos.*

La Berit semblava, doncs, haver mantingut una continuïtat molt clara en aquesta disposició pro-acadèmica ja perfilada a Alemanya.

Però a més, s'havia guanyat un espai de respecte i admiració entre els seus companys de classe gràcies, per una banda, a un tarannà de modèstia (no alardejava mai dels seus bons resultats), i per l'altra, a l'afabilitat i facilitat amb què interactuava amb tothom, fins i tot amb els alumnes més marginats al grup com la Làmia i la Yafiah. Aquests trets eren ressaltats igualment a les notes d'avaluació:

*Li agrada explicar les seves coses de forma oberta i sincera. És estable i madura.*

*És molt sociable, es relaciona amb tothom, sense discriminar ningú*

*Sol tenir una actitud d'ajut i col·laboració envers els seus companys*

Hi mantenia, però, una relació especialment estreta amb una companya autòctona, la Judit, que compartia el seu interès pels estudis, tot i exterioritzar un temperament molt més extravertit en comparació amb la seriositat i concentració de la Berit dins l'aula. La Judit escenificava un comportament lleugerament més transgressor que la nena alemanya no aprovava. Com a mostra, durant una classe de Medi Natural:

*El Víctor, el Jordi, l'Albert i el Fouad han començat a fer llengotes i escarafalls a les esquenes de la N (mestra) quan es girava per escriure a la pissarra; la Judit i el Ricard han estat els que més li han rigut les gràcies. També n'estaven pendents la Núria i la Dayana. La Berit ha estat l'única que s'ha concentrat en la feina i ha passat dels elements graciosos de l'aula.*

L'atenció posada en els nois per la Judit, i el seu èxit com a objecte de desig, van portar a què durant un temps hi hagués un distanciament amb la Berit, que es va unir amb altres nenes de la classe per recriminar-li el seu comportament descarat, desvergonyat, exercint sobre la Judit un control social que en realitat semblava amagar un cert sentiment d'enveja. En qualsevol cas, però, la Berit també agradava als nois (encara que no en fes gaire cas de les seves maneres de cridar l'atenció utilitzant la distorsió a classe), i la seva posició en el grup d'iguals va romandre privilegiada durant tot el curs.

#### ▪ Dayana

El cas de la Dayana constitueix un sòlid exemple de com una disposició inequívocament pro-escolar pot conviure perfectament amb uns rendiments gens satisfactoris. La tenacitat de la nena per tirar endavant amb èxit xocava de front amb un seguit de desavantatges resumits en una

inestabilitat socioeconòmica familiar continuada i uns trastorns d'origen, aparentment, psicocognitiu.

Nascuda a la República Dominicana, la seva mare es va separar del pare poc després d'haver nascut la seva germana petita (la segona és la Yadyris, vid. més a baix). El matrimoni amb un barceloní autòcton, amb qui es va traslladar a viure a la ciutat de Barcelona, també va fer aigües al cap d'un temps, i fins i tot aquest home li va demanar diners a canvi de legalitzar la seva situació a l'Estat... Empesa per la necessitat econòmica, la mare de la Dayana va arribar a Caldes en cerca d'una feina al sector de l'hostaleria o al servei domèstic, però tot el que trobava eren feines precàries i submergides que no l'acabaven de treure dels nombres vermells.

Per acabar d'angoixar la seva mare, a la Dayana li havien detectat dificultats per articular determinats sons: així, per exemple, feia addicions, omissions i substitucions a l'hora de fer servir els sons "l" o "r". Per altra banda, de l'avaluació psicopedagògica portada a terme per l'EAP es despenia que la Dayana:

*té una capacitat intel·lectual global que es troba dins la normalitat, però a part de les dificultats d'expressió oral presenta mancances en aspectes relacionats amb l'orientació temporal, espacial, atenció i memòria. Tots aquests aspectes incideixen i dificulten que pugui avançar en el seu procés d'aprenentatge.*

El tractament de logopèdia havia millorat la seva comunicació oral però no s'havia pogut realitzar de manera continuada precisament per les dificultats econòmiques familiars: des de Serveis Socials van assessorar la mare per demanar una beca d'educació especial per aquest tractament específic. La mare va confessar al personal d'aquests Serveis la seva frustració per no poder oferir suport a les seves filles ni acompanyar-les en les tasques escolars, confiava en què mica en mica les coses anessin millorant...

La tutora de la Dayana reconeixia que "els problemes de logopèdia li dificulten la lectura-escritura, i li costa assolir els continguts treballats". De fet, dues de les tres assignatures (la tercera era la matemàtica) suspeses per la Dayana amb un "necessita millorar" eren precisament les de llengua.

La resta les havia aprovat per la seva actitud general davant els aprenentatges, tal i com es reflecteix a diversos passatges de l'informe d'avaluació:

*En general, la seva actitud a classe és bona  
Està atenta quan es fan explicacions col·lectives  
Sap concentrar-se i mantenir l'atenció molta estona seguida  
S'hi fixa força quan se li fa corregir un treball  
Tot i les dificultats, no es desanima i es pren la feina amb il·lusió*

En qualsevol cas, però, els comentaris no deixaven de reflectir les mancances de la Dayana a l'hora d'enfrontar-se a les tasques escolars:

*Mostra algunes dificultats d'assimilar els continguts treballats  
Mostra algunes dificultats a seguir l'estudi sistemàtic dels diferents temes*



*És capaç de memoritzar un text, però no de captar el seu contingut  
Tot i que té interès per aprendre en general, les diferents àrees li costen. Li caldria un reforç individualitzat.*

Davant aquests handicaps “diagnosticats” pels docents i pels serveis especialitzats, la Dayana suplía les dificultats amb una gran constància en la feina i el suport del seu cercle d’amigues, la majoria autòctones, vital en la configuració d’aquesta vinculació escolar. Totes amb qui es relacionava eren reconegudes per la seva competència acadèmica i esforç a classe: un dels seus models era la Berit (vid. just amunt), l’alumna més brillant. Aquest grup de nenes defensaven habitualment la Dayana de les burles dels nois quan la mestra la feia llegir en veu alta i conфонia les “r” i les “l”, mortificació que l’entristia especialment.

Més tenint en compte que la Dayana, juntament amb la seva inseparable amiga Núria, es mostraven molt més pendents i atentes a les trapellereries dels elements masculins de la classe que la resta de companyes. Es podia intuir que la Dayana se sentia clarament decepcionada per trobar-se virtualment fora del “mercat” sentimental i de parelles que regia a l’aula de cinquè, on regnaven la Judit i la Berit. La complicitat amb elles, però, suplía aquesta frustració.

Una complicitat que cridava força l’atenció tenint en compte les diferències d’estètica i expressió externa que separaven la Dayana de la resta de nenes. Així, a banda de la qualitat de la roba que vestien una i altres, per exemple, un dia em vaig fixar que la Dayana portava sempre penjada una cadena daurada amb una medalla de la Verge (potser des de la comunió), “complement” que cap de la resta de companyes de la seva edat exhibia però que no semblava incomodar-les ni cridar especialment l’atenció...

Les mestres, per altra banda, coincidien en què la Dayana era una alumna agraïda i fàcilment estimable, malgrat fins a cert punt reservada. Els discursos docents al seu entorn no deixaven d’articular-se des d’un punt de vista paternalista, de “llàstima” cap a les difícils condicions de vida de la nena i la seva família. Potser per això, alguna de les mestres contemplava amb indulgència la tendència de la Dayana a fantasiejar sobre els seus orígens, com així va quedar de manifest en una de les converses amb els docents:

*Li he comentat a la G (mestra) que la Dayana m’havia explicat durant l’hora del pati que els seus avis materns eren catalans, i que la seva àvia ja vivia a Caldetes abans de venir a viure-hi ella. També m’ha assegurat que el seu pare havia nascut als Estats Units. La G de seguida ha desmentit aquesta informació, tot advertint-me que la Dayana té una marcada tendència a mentir sobre la seva procedència i la seva família, però que no se la podia culpar d’aquestes invencions tenint en compte les diverses ruptures familiars i el desarrelament que havia patit: “Segur que ni coneix el seu veritable pare...”.*

## **B) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i desvinculació a l'entorn escolar**

**B.1) Educació Infantil: Naomi** (nascuda a Colòmbia i adoptada per mare japonesa i pare autòcton, P-3); **Rafiq** (origen marroquí, P-5); **Melània** (mare dominicana i pare autòcton, P-5).

### ▪ **Naomi**

La Naomi cridava l'atenció a l'aula de P-3 per la seva pell moreneta i els seus grans ulls negres, accentuats per unes ulleres de pasta blava que li conferien un graciós aspecte d'adult precoç i denotaven la meticulositat i minuciositat amb la qual la nena es dedicava a les tasques escolars. De fet, la Naomi en un principi semblava encaixar perfectament en el repertori de perfils englobats sota el calaix A (doble vinculació als aprenentatges i a l'entorn), però a mida que vaig anar coneixent de més a prop les seves vivències relacionals vaig decidir encabir-la en aquesta segona categoria, a mig camí de l'anterior.

La Naomi resultava una nena força exòtica a l'escola pel seu complex origen i context familiar: abans de ser adoptada pels seus definitius pares, una parella formada per una japonesa que treballava de traductora, i un vilassarenc que tenia per ofici el de carnisser, la Naomi, nascuda a Colòmbia, va estar acollida successivament per dues famílies anteriors. Segons la tutora, això li havia creat a la nena una gran ansietat per la por a un nou canvi de família.

Potser com a resposta adaptativa a les fluctuacions de la seva curta vida, la Naomi havia desenvolupat una gran autonomia a l'hora de cuidar-se de si mateixa: "és sempre la primera en cordar-se la bata, i en pujar-se i baixar-se les calces quan fa pipí". També va aprendre ràpidament a menjar amb els palets japonesos. Realment els pares es mostraven admirats de la gran maduració de la Naomi amb només 3 anys.

La mestra constata una i una altra vegada l'enorme capacitat i motivació de la nena pels aprenentatges: "Comprèn i assimila fàcilment els temes i conceptes explicats"; "La presentació dels seus treballs és neta i ordenada"; "Acostuma a mostrar-se responsable i motivada davant les diverses activitats"; "Treballa en silenci i concentrada". Aquest silenci i concentració sobtaven en una nena de tan curta edat, com vaig constatar en les meves observacions, per exemple, a l'hora d'exercir el càrrec de repartidora de fulls que li havia estat encomanat: la Naomi acomplia la seva missió amb gran cerimonesitat i seriositat, sense entretenir-se ni jugar.

Tanmateix, la seva tutora assenyalava com un aspecte problemàtic de les seves respostes escolars el fet que la Naomi "és una nena que li costa molt la relació amb l'adult, és molt tímida i mai no demana ajuda, tot i que sempre està amb la *parabòlica* posada, molt atenta al que es diu a classe". A més, manifestava una gran inseguretats davant diverses situacions i activitats, especialment a l'hora d'expressar-se públicament ("Prefereix escoltar, participa poc. Té vergonya"). Així, recordo que la primera vegada que vaig visitar la classe, la mestra, després de

presentar-me al grup, va demanar els infants que es presentessin ells un per un : m'haurien de dir el seu nom i a què els agrada més jugar. Quan va arribar el torn de la Naomi, refugiada en un dels laterals de la rotllana, només va gosar xiuxiuejar el seu nom.

Tanmateix, la font d'inseguretat principal de la nena, inequívocament minimitzada per part de la tutora ("La Naomi és molt sensible, i de seguida plora o s'enfada a la que s'esdevé un mínim conflicte amb algun company"), semblava venir de la seva fràgil acomodació en el grup d'iguals de P-3. La Naomi només es relacionava amb un parell de nenes de la classe, especialment una companya diminuta amb qui compartia jocs de puzzles en silenci i tranquil·litat. Sovint se la veia jugar sola, sense buscar la companyia de ningú.

Si aparentment el possible patiment de la nena per aquesta situació es traslluïa ben poc a partir de la simple observació a l'aula (semblava una conducta voluntària més que resignada), el cert és que la marginació de la Naomi amb el temps es va revelar en la seva brutalitat a través de les converses amb la mestra, qui em va confessar la seva preocupació, i la de la mare, arran d'una sèrie d'incidents ocorreguts amb les nenes "mandones" de la classe, que l'apartaven dels seus jocs "perquè ets negra". Fins i tot la mateixa mare va veure, un dia que feien filera per pujar a la classe, que una d'aquestes companyes la va escridassar "no em toquis, negra !" quan la Naomi se li va acostar. Aquests comportaments discriminatoris i vexatoris cap a la Naomi tenien lloc la majora de vegades quan la mestra no hi era present. Potser per això, els seus comentaris d'avaluació, àdhuc després de la darrera entrevista amb la mare, on aquesta li havia expressat la seva creixent preocupació, semblaven ignorar els efectes devastadorament desvinculadors d'aquestes actituds racistes per part de les companyes, tot individualitzant el focus d'atenció en la mitigació del tarannà "tímid" de la Naomi:

*La Naomi s'ha adaptat perfectament al ritme de la classe i als companys. Segueix amb regularitat el seu procés d'adaptació i maduració. En aquesta entrevista es comenta l'activitat del protagonista, ja que la Naomi ho ha estat aquesta setmana. L'experiència ha estat molt positiva, ja que necessita ésser protagonista.*

#### ▪ Rafiq

El Rafiq era un dels alumnes que més preocupava la tutora de P-5 pel seu freqüent absentisme, que a totes llums estava perjudicant seriosament el futur del que, d'acord amb la mestra, podria ésser una trajectòria brillant.

Fill d'un matrimoni marroquí d'edat relativament avançada dedicat al treball dur en els hivernacles de la zona, el Rafiq semblava estar més aviat sota la tutela de la seva germana gran, estudiant d'ESO, qui normalment seguia l'evolució dels seus aprenentatges i assistia a les reunions i entrevistes escolars, tot encarregant-se de fer d'intèrpret per als pares, que rarament apareixien per l'escola.

El primer dia que vaig veure el Rafiq a l'aula la tutora me'l va presentar com un nen "molt llest i espavilat", però que sempre anava "a la seva". El seu procés d'aprenentatge es qualificava en les notes d'avaluació com a ben positiu, especialment en els aspectes de lectoescriptura i expressió oral: "Comprèn i assimila fàcilment els temes explicats, el seu nivell de comprensió i expressió és molt bo"; "Té ganes d'aprendre, la seva actitud és observadora i pregunta allò que no entén"; "Li agrada obtenir més informació d'allò que es treballa (pregunta molt)"; "Té facilitat per a comunicar verbalment el que pensa". Igualment, es reconeixia positivament la seva iniciativa participativa -"Acostuma a participar amb alegria i eficàcia en les tasques de grup"- així com la seva gran capacitat d'autonomia en el treball escolar: "Li agrada realitzar les activitats seguint els seus criteris (a l'hora de classificar objectes seguint un criteri propi, sense normes, mostra iniciativa)".

Tanmateix, les freqüents absències de l'infant, sempre als matins ("quan es fan les activitats d'aprenentatge més importants"), segons la mestra estaven repercutint sobre el seu rendiment a través d'una certa dispersió a l'aula ("El seu interès es dispersa de vegades; comença moltes activitats i no n'acaba cap, fa el borinot") i de la creixent dependència d'una atenció individual directa, ja que "Manifesta sovint inseguretats davant diverses situacions o activitats". En el "deure" dels seus resultats acadèmics també s'assenyalava la seva manca de polidesa i la lentitud amb què realitzava els treballs. Així, després d'aconseguir una entrevista amb la família el darrer trimestre, la tutora apuntava, en l'apartat d' "Acords presos":

*Després d'insistir al llarg del 2n Trimestre per a convocar una reunió amb la família sense èxit, i sense presentar-se amb manca de motius, finalment la tutora es reuneix amb la mare per parlar del seguiment de l'alumne. S'acorda que d'aquí a final de curs el nen no faltará a l'escola per tal de reforçar aspectes que ha anat perdent a llarg del trimestre. S'informa a la mare del bon seguiment de la lectoescriptura del Rafiq però de la manca d'atenció i concentració en les activitats de l'aula. Es recomana a la família que portin al nen al Casal d'estiu perquè es relacioni amb altres nens.*

Aquesta darrera recomanació es feia arran d'un altre dels aspectes que amoïnava la mestra: l'isolament del Rafiq a l'aula de P-5 ("Se'l veu independent; va bastant sol, a la seva, no busca la relació amb els altres nens i nenes, tot i que acostuma a ésser ben acceptat"; "Hauria de tenir més relació amb els nens i nenes fora de l'escola").

Un isolament que, a jutjar per les meves pròpies observacions a l'aula, una tarda de Racons, semblava una estratègia adaptativa a la subtil desafecció -evitació- que li mostraven els seus companys, que virtualment l'ignoraven i no deixaven de considerar-lo un "estrany" a la classe.

Aquell dia vaig escriure al diari:

*El Rafiq és un infant força menut per la seva edat. De cara dolça, amb grans ulls, llargues pestanyes i el front coronat per una mata de cabells llarga i enrinxolada, tanmateix m'he adonat amb espant que té els dos incisius de dalt carcomits, totalment negres. Va vestit amb poca netedat, duia la roba més bruta que la resta dels seus companys. M'he fixat que estava jugant tot sol al Racó de les Botigues, sense fer cas de la resta dels seus companys i sense que els companys li fessin gaire cas a ell, només ajuntant-se de tant en tant amb l'Abdel (Vid. més a baix). Sí que ha*

*estat pendent del que fèiem nosaltres (la mestra i jo), algun cop ha vingut cap on estàvem i s'ha quedat al nostre costat jugant i escoltant les nostres converses.*

Poc després, el Rafiq va desconcertar els seus companys de racó reclamant per a ell el paper de “mare” en l’espai de les Cuinetes -“Jo vull ser la mare !, Jo vull ser la mare !”-, i provocant una reacció ben airada per part de la Dora (més a munt), que de cap manera estava disposada a permetre aital *excentricitat* per part del Rafiq. El nen, de totes formes, no esperà la seva resposta i de seguida es va entretenir parant taula (posant tovallons, coberts, etc.) amb l’ajuda de l’Abdel, un dels infants més rebutjats a la classe. Ambdós parlaven habitualment entre ells en marroquí, tot i que el Rafiq s’expressava perfectament en català amb la resta d’alumnes i amb el professorat.

Aquesta escena i altres similars mostren la independència del Rafiq respecte dels models *mainstream* de relació i comportament social a l’aula, una desvinculació que, malgrat no semblava materialitzar-se en una marginació clara i efectiva, tanmateix feia d’ell una *rara avis* poc emmotllable a les xarxes d’amistat entre iguals dominants.

#### ▪ **Melània**

La Melània era digna d’admiració per la seva tutora de P-5 mercès a la voluntat de superació dels diferents handicaps que havien marcat la seva vida i condicionaven les seves experiències escolars. Filla d’una parella formada per dominicana i autòcton, la Melània sofria problemes de salut ja des d’abans del naixement : la seva mare va patir moltes complicacions al part, i fins i tot a l’hospital sospitaven que havia nascut amb algun tipus de deficiència mental. Després es va comprovar que no era així. Malgrat tot, li va quedar com a seqüela una certa lentitud en les seves capacitats d’aprenentatge així com un dèficit de mobilitat a les cames, que anava millorant sense que els metges assegurassin una recuperació completa.

La Melània demostrava ésser ben conscient de les seves limitacions físiques i cognitives i, per això mateix, segons la tutora, “sempre vol ser la primera en tot, sempre vol participar i que la tractin igual que a la resta de companys. És com si tingués un esperit de superació de les seves mancances”.

Efectivament, la Melània es mostrava molt motivada en els jocs didàctics propis de l’etapa, es delia per seguir el ritme dels companys en les diferents activitats, tot posant una especial cura, de vegades fins a extrems realment patètics, en dissimular les seves evidents llacunes d’assoliment dels aprenentatges relacionats amb la lectoescriptura, com vaig poder constatar durant un exercici en què els alumnes havien de llegir un seguit de paraules que incloïen, totes, la lletra “n”. Quan li va tocar a ella la paraula “manta”, la Melània mirant el dibuix corresponent, va fer veure que hi llegia ràpidament “tovallola”, tot emportant-se una reprimenda de la mestra per fixar-se només en la il·lustració.

L'activitat que més disfrutava la Melània era la de pintar, colorejar les vinyetes dels exercicis, preferència que compartia amb la Dora (més a munt) i que les unia momentàniament en una tasca de gaudi comú. Si ambdues pintaven de manera acurada i polida, la Melània no deixava de sorprendre per les seves estranyes combinacions cromàtiques, que donaven als objectes un toc surrealista, per exemple unes monedes roses, o un tren amb cada vagó d'un color diferent, tots ben alegres... La mestra la reconvenia per aquesta forma de procedir, tot recordant, per tothom, que "ara ja sou grans i heu d'esforçar-vos a pintar les coses com són realment" (un comentari, ja ho hem ressenyat en el capítol de pràctiques docents, ben incongruent amb les reconegudes expectatives escolars d'estimulació de la imaginació dels infants).

Ara bé, si en l'àmbit dels aprenentatges la Melània obtenia un reconeixement dels seus esforços i estimulació per tirar endavant, en l'àmbit de la sociabilitat i la integració a l'aula els seus desitjos topaven amb la crua realitat d'una exclusió per part dels companys, velada dins l'aula, però evident en l'entorn del pati. El seu aspecte físic (amb lentitud de moviments inclosa), àdhuc la roba que duia, semblaven distanciar-la de la resta de nenes i nenes de la seva classe. Tal i com vaig anotar al diari:

*M'ha cridat l'atenció l'aparença de dona adulta però en petit : és força grassoneta i va vestida amb una roba infantil, que, paradoxalment, la fa semblar més gran del que és : camisa blanca amb llargues solapes brodades, que contrasta amb la seva cara moreneta i rodoneta, faldilla prisada llarga fins una mica més avall dels genolls. Potser se la veu massa "ben vestida" o "formal". Estava jugant amb la nina de la Délfine amb un posat un xic enfurrunyat que li donava un aspecte molt graciós, com de doneta. M'he fixat que tota l'estona ha fet servir el català per comunicar-se amb tothom, i el parla sense cap dificultat.*

La Dora, la més bella i reclamada, i els seus gadgets de nena privilegiada eren objecte d'una veritable obsessió per part de la Melània, que constantment buscava la seva companyia, trobant per resposta acceptacions puntuals (en tasques com la comentada més a munt) i freqüents mostres de rebuig (baralles davant la negativa de la Dora de deixar-li les seves nines). La Melània semblava tenir molt clares les jerarquies de popularitat al grup-classe, i la seva frustració en veure's relegada a les posicions més desfavorides semblava entristir-la i covar un menyspreu ressentit, injustificat, cap a d'altres companys deixats de banda com l'Abdel, de qui lamentava que tingués la seva foto col·locada al costat de la pròpia a la finestreta del mural de la *classe dels avions* perquè "no és amic meu, i és tonto".

## **B.2) Cicle Inicial: Salma** (nascuda al Marroc, Primer); **Iman** (nascuda al Marroc, Primer)

### ▪ **Salma**

Incorporada al CEIP Muntanyà el curs 2000-2001, la Salma havia arribat a Caldes poc abans juntament amb la seva família, oriünda de Laratxe, al Nord del Marroc. Tenia dos germans grans (incloent l'Omar, vid. més a baix) i un de més petit, el Nazim. El pare treballava al sector

agrícola, mentre que la mare s'estava a casa cuidant dels fills. L'any següent es traslladarien a viure a Mataró.

Els adjectius de la tutora sobre el rendiment acadèmic de la Salma eren ben eloqüents si tenim en compte que la Salma s'havia incorporat a la classe parlant només marroquí: la qualificava d'alumna "brillant", molt "llest", amb moltes possibilitats d'assolir una trajectòria acadèmica "normalitzada" per poc que mantingués l'interès demostrat en els aprenentatges: "si tenim en compte el nivell amb què va arribar, els resultats han estat espectaculars". A l'informe d'avaluació final es recollien aquestes apreciacions:

"Li agrada aprendre; té bona capacitat de concentració i és responsable de la feina"

"La Salma ha treballat molt aquest trimestre. Ha après a llegir sil·làbicament ni que hi hagi bastants sons que no reconeix. També ha après moltes matemàtiques: numeració i operacions".

L'afany de superació de la Salma es plasmava, doncs, especialment en dos àmbits: la lectoescriptura i la matemàtica. Tanmateix, la Salma discriminava perfectament activitats i situacions escolars que veia com a alienes als seus interessos instrumentals d'aprenentatge, desplegant en resposta tot un ventall d'actituds evasives que evidenciaven uns criteris ben selectius del que per ella comptava com a continguts acadèmics.

Aquesta disposició va quedar especialment de relleu durant les jornades de Coneixement del medi prèvies a les colònies que la classe de Primer tenia previstes a l'Estartit. Aquell parell de dies, mentre tots els alumnes treballaven unes fitxes de localització i contextualització d'aquest indret amb l'ajuda d'uns atles, la Salma, que no hi aniria de colònies (com tampoc cap dels companys d'origen marroquí), va restar totalment al marge de l'activitat, com si la cosa no anés amb ella. En comptes d'obrir l'atlas per la pàgina indicada i seguir les activitats, la Salma, amb la Iman i la Selima, es va entretenir buscant el Marroc (vid. capítol de pràctiques docents), fullejant altres pàgines i dibuixant d'amagat a les taules.

Davant la seva exclusió de les colònies, la Salma semblava refugiar-se en una activitat alternativa lligada a la curiositat per conèixer el seu lloc d'origen, un interès espontani que no semblava ocupar cap lloc en el currículum de l'assignatura de Coneixement del Medi... Quan es van cansar dels atles van atreure la meua atenció per tal de mostrar, orgulloses, els seus coneixements d'àrab:

*La Salma ha agafat un paper en brut i hi ha escrit en àrab el seu nom, que després m'ha ensenyat. A continuació, ha escrit el meu. La Laura s'ha fixat en el que estàvem fent i li ha demanat que escrivís el seu; la Salma li ha copiat en àrab una mica més a dalt i després l'ha tatxat. A continuació, la Salma i la Selima han entonat juntes una cançó en marroquí, però a intervals s'interrompien i esclafien a riure. Jo els hi he preguntat de què anava la cançó, si me la podien traduir. Però només m'han dit que hi havia "el rei". (...). Després la Salma ha exclamat una paraula en marroquí tres o quatre vegades i m'ha demanat que la pronunciés jo. Ho he fet i les dues han rigut, divertides. Han fet el mateix amb d'altres paraules, però no han volgut traduir-me cap dels mots.*

La Salma sempre ronsejava a l'hora de donar per acabada la classe de reforç, es notava que hi estava més a gust, gaudia d'un tracte més directe amb la mestra i d'una atenció personalitzada, a més del tipus de tasques, més lligades a la lectoescriptura. De vegades la Salma desmuntava la dinàmica de treball de la mestra de reforç, interessant-se més per llegir correctament les frases a peu d'il·lustració que pels continguts de les dels primers llibres de lectura:

*La L (mestra de reforç) s'ha detingut a cada pàgina intentant practicar una mica de conversa amb la Salma per ensenyar-li vocabulari i fer-li parlar sobre el contingut de la historieta. Però la Salma no estava gaire per la labor, tota l'estona estava més pendent de llegir les lletres dels peus de pàgina que no pas de mirar els dibuixos. Li volia agafar el llibre i marcar ella el ritme de pas entre una pàgina i una altra. La L anava parlant d'aquesta manera: "Mira Salma, una família que dina, què veus el que estan dinant? Oi que mengen patates?, i també mengen pa, que ho veus...?". la Salma només reia sense respondre. Recordo un moment en què li ha preguntat a la Salma si li agradava un aliment determinat, i la Salma ha contestat contundentment (fent escarafalls) que no, llavors la L li ha replicat, "doncs t'ha d'agradar, eh, Salma? Cal menjar de tot".*

Tots els esforços de la Salma a l'aula ordinària eren ignorats i eclipsats per l'actitud de superioritat i suficiència dels companys, i especialment les companyes, autòctones, que contínuament la deixaven de banda (a ella i a les altres dues nenes marroquines) a l'hora de formar grups d'activitat o d'ajudar-se amb les tasques escolars. Així, per exemple, un dels darrers dies del segon trimestre, mentre preparaven els àlbums, la Salma i la Iman em van venir amb el de música i em van cantar les tres primeres estrofes, que se sabien de memòria, d'una de les cançons que havien arxivat. Acte seguit dues companyes autòctones es van apropar també i me la van cantar sencera, incloses les estrofes que la Salma i la Iman no recordaven. Clarament ho van fer amb ànim de mostrar que sabien més que elles...

Tot i així, la Salma i la Iman van ser motiu d'admiració a la classe quan van guanyar conjuntament, contra tot pronòstic (fins i tot la directora del Centre ho va comentar amb un to de sorpresa, com si es tractés d'un fet inesperat i curiós), un dels premis de la Mostra Literària Escolar celebrada per Sant Jordi.

En qualsevol cas, aquest premi no va fer canviar gaire la posició marginal de la Salma en el grup-classe, malgrat ésser més respectada que les altres companyes marroquines. Però la nena, que amagava un fort caràcter sota la seva expressió dolça de careta rodona emmarcada per rínxols castanys, aparentment no buscava tampoc la seva companyia ni acceptació, sinó que responia amb un tarannà d'indiferència i replegament en el grup de nenes d'origen marroquí de diferents edats que es trobaven al pati, on portava la veu cantant i exercia un clar lideratge, desafiant fins i tot les noies més grans, com vaig tenir oportunitat de comprovar en una de les sessions d'esbarjo:

*De cop, ha esclatat una baralla entre les nenes d'origen marroquí que estaven jugant a la pilota: no sé ben bé com ha anat, però de sobte he vist a la Salma plorant pels descosits i intentant ser consolada per la Làmia; en un altre cantó hi havia la Yafiah, amb cara enfadada, tota vermella, i la resta de les nenes marroquines. Dos nenes de tercer que estaven pels voltants han anat a buscar l'A (mestra), que ha vingut cap el grup amb cara de pocs amics. Per les dues nenes he pogut saber*



*que el que havia passat és que la Yafiah havia pegat la Salma perquè aquesta, en el seu afany per apoderar-se de la pilota, li havia estirat dels cabells.*

Al final de curs, la Salma va treure les millors notes possibles donada la seva posició inicial de desavantatge com a nouvinguda, però el seu cercle de confiança continuà tan petit com abans, tot i que amb ocasió de les diferents festes escolars va aconseguir fer-s'hi un lloc en el grup-classe i participava amb il·lusió en les diferents activitats (danses, tallers de maquillatge, etc.), mostrant una adhesió parcial i selectiva cap els aspectes expressius de l'escola.

#### ▪ **Iman**

El que més cridava l'atenció de la Iman a primera vista eren els seus ulls negres inquisidors i penetrants, que deien molt més de la nena que les seves paraules en català o castellà, encara balbucejants i poc segures després de gairebé un any de residència a Caldes.

La seva família esdevenia un tant atípica entre les d'origen marroquí, donada l'edat relativament avançada dels pares i la llarga separació, en destí, del cap de família: el pare portava 24 anys a Catalunya i la reunificació de la mare i els fills (6 germans, la Iman era la més petita) no s'havia produït fins el 2000. La Làmia (Cinquè) i el Tawfiq (Quart) eren els dos germans escolaritzats amb ella al CEIP Muntanyà.

D'acord amb les mestres, la influència de les germanes grans (de 16 i 15 anys) per tal que la Iman "es portés bé" i "aprengué" a l'escola constituïa una variable determinant en el perfil escolar de la nena. Efectivament, des de la seva incorporació a finals del curs anterior, la Iman destacava al centre per les seves enormes ganes d'aprendre català i castellà, si bé mai no deixava de tenir a gala la utilització i visibilització de la llengua marroquina en la relació amb els companys del seu mateix origen.

La tutora reconeixia els seus esforços i interès per les matèries de llengua:

*Mostra interès per la lectura i ha millorat; escolta amb molta atenció els contes; participa més que abans en les converses de classe*

*La seva capacitat d'observació està molt desenvolupada; segueix les classe amb il·lusió i interès*

Malgrat tot, en l'informe d'avaluació no deixaven de constar les dificultats amb què s'enfrontava com a nouvinguda i que la situaven en desavantatge respecte la resta de companys de l'aula:

*Encara llegeix lletra per lletra, li costa ajuntar la paraula; no coneix prou bé les lletres treballades a classe; no sap seguir una lectura col·lectiva*

A les acaballes del curs, el resum d'avaluació de la Iman es concentrava en les següents anotacions que servien per justificar la necessitat de fer-li repetir Primer:

*La Iman ha treballat, comprèn millor el català, però encara no domina el vocabulari i li costa construir frases. Reconeix lletres i comença a llegir síl·labes. De matemàtiques ha après amb dificultats la numeració fins el 99, en les operacions encara s'equivoca. El problema de la comprensió del català li dificulta avançar més en les altres àrees.*

*Vam acordar que la Iman restarà un any més a primer.*

La comparació amb la Salma (vid. més amunt) era, donat que compartien classe, inevitable: “és bona, però no tant com la Salma, és menys constant en la feina”... Com la Salma, la Iman posava un interès selectiu en els aprenentatges més “pràctics”, els lingüístics, de cara al seu ús en la vida quotidiana, però evidenciava molt més el seu inconformisme i independència davant les pressions del grup d'iguals autòcton per encaixar dins els jocs i activitats que aquests organitzaven espontàniament. És en aquest sentit que la tutora afirmava: “No està del tot integrada amb els altres companys, no acaba de relacionar-s’hi a la classe”.

El seu cercle de relacions es circumscribia pràcticament a la inseparable Salma, a la Selima i al Mustafà, i era a l’aula ordinària on més buscava el seu contacte i suport: s’aixecava de la taula (on seia només amb companyes autòctones) nombroses vegades per resoldre les activitats amb ells i parlar-hi animadament en marroquí. Amb la Salma cantava cançons del seu país que deixaven sorpreses les companyes autòctones (i indiferent a la mestra), amb una reacció entre l’admiració i el desdeny (algunes se’n burlaven obertament).

La Iman treia de polleguera a la responsable de l’aula d’acollida per la seva tossuda negativa a deixar de banda el marroquí i fer servir “només català” dins la classe. Durant una de les primeres classes en què s’hi va afegir la Rahma, acabada d’arribar a tercer, l’ús com a suport puntual d’un dossier visual de vocabulari bilingüe català-àrab, va posar de relleu fins a quin punt aquesta introducció mínima de la llengua materna disposava ja d’un enorme potencial en termes de vinculació escolar per la resta de nenes, potencial que passava totalment inadvertit a ulls de la docent responsable d’una aula d’acollida que en realitat estava pensada i dissenyada per al reforç del català (vid. capítol de pràctiques docents). L’entusiasme de la Iman i la Salma per ensenyar a la Rahma, que no havia estat escolaritzada en origen, elements de la lectoescriptura en àrab va ser avortat per una mestra que considerava que era millor anar per feina en l’aprenentatge de la llengua catalana i tampoc no se sentia còmoda davant l’habilitat de les nenes en una llengua que ella no comprenia ni podia llegir o escriure.

Tot i que no es tractava d’una alumna que es visibilitzés gaire sovint en termes conflictius, la Iman de tant en tant es convertia en blanc d’agressions de tall inequívocament racista perpetrats per algun dels alumnes autòctons més problemàtics, com el mencionat Abel (vid. Mustafà, més avall). Així, durant una classe de coneixement del medi:

*L’Abel no ha parat d’emprenyar en tota l’estona, especialment concentrat en molestar a la Iman. Li ha fet gargots al llibre, tant amb bolígraf com amb llapis. No ha servit de res cridar-li l’atenció. La Iman s’ha queixat del que li estava fent l’Abel però no s’hi ha tornat.*

El més greu, però, és que aquests atacs ocasionals aparentment passaven totalment desapercibuts davant la tutora, que tanmateix interpretava que la nena: “sovint demostra inseguretat i reclama l’atenció de la mestra”. De fet, les millors estones que la Iman semblava

passar a l'escola eren justament a l'aula de reforç-acollida: no en volia sortir, potser perquè aquest era un dels pocs espais on gaudia del contacte directe amb els adults i d'una atenció personalitzada que a l'aula ordinària brillava per la seva absència.

**B.3) Cicle Mitjà: Omar** (nascut al Marroc, germà de la Salma i el Nazim; Quart, incorporació tardana); **Tawfiq** (nascut al Marroc; Quart, incorporació tardana)

▪ **Omar**

L'Omar va arribar l'any 2000 a Caldes amb la seva família (els pares i tres germans, incloent la Salma i el Nazim) procedent de Laratxe, i aquell mateix curs es va incorporar a quart, un curs per sota de la seva edat. El seu pare treballava a l'agricultura intensiva de la zona i la mare s'estava a casa cuidant dels fills.

Al Marroc l'Omar havia anat a escola durant dos cursos i havia iniciat l'aprenentatge del francès tant a nivell oral com escrit. Aquestes nocions d'una llengua occidental, així com les enormes ganes d'aprendre que mostrava, eren assenyalades tant per la seva tutora com per la responsable d'Educació Compensatòria de la zona com les variables determinants dels seus grans avanços en els aprenentatges assolits a l'escola de Caldetes en el poc temps que hi portava.

En tant alumne d'incorporació tardana, l'objectiu prioritari que s'havia fixat el centre era aconseguir durant aquest primer any "la comunicació amb els alumnes i el mestre". L'avaluació que en feia la tutora al final del tercer trimestre es resumia en els següents ítems:

*Comprensió – Bastant assolit*

*Expressió – Mostra algunes dificultats*

*Mecànica lectora – És capaç de llegir un text mecànicament*

*Assoleix la lectura de paraules significativament*

*Escriptura – És capaç de copiar, seguir unes quantes paraules al dictat i relacionar imatges de la vida quotidiana amb la paraula*

A la tutora li semblava "una llàstima" que l'Omar estigués ja a quart, perquè (ell i el Tawfiq) "han avançat moltíssim i sobre tot estan molt motivats per aprendre", "sempre em demanen més, no es conformen amb els mínims". Així, "si aquests nens estiguessin a segon, per exemple, es podrien fer moltíssimes coses".

L'Omar era vist per la seva tutora com un alumne "que sempre demana un tracte d'adult". De fet, l'Omar es trobava sorprès de ser tractat com un nen perquè al Marroc a la seva edat s'esperava que ajudés a l'economia familiar, i allà combinava la seva assistència a escola amb l'ajuda al seu pare en el treball de la construcció.

Sovint donava la sensació que l'Omar reclamava l'atenció dels mestres de manera clarament conscient i "clientelar", com expressant un "dret" a aquest servei, amb una expectativa clara d'obtenir un benefici. Aquesta idea es reflectia a passatges del diari de camp com aquests:

(Festa de Carnestoltes, els alumnes s'estaven disfressant de pinotxos amb vestits fets de paper i cartró)

*Quan he acabat d'ajudar a vestir el Souhir, se m'acosta l'Omar per a que l'ajudi a ell. Sembla una mica molest per no haver-lo atès abans, i es queda callat i seriós mentre estic fent la feina de cosir els botons. Fa servir gestos per indicar-me com vol que l'ajudi : quan acabo de cosir-li els botons, em diu, "espera, espera", i m'assenyala la resta de cilindres que li queden per posar-se ; agafa els de les cames i me'ls assenyala dient "cames, a les cames", jo li contesto "aquests van a les cames, oi ?", i ell assenteix amb el cap. Quan les cames ja estan enllestides, llavors m'assenyala les parts dels braços, una altra vegada li repeteixo la demanda per a que em confirmi que ho entès bé, i ell afirma amb el cap.*

L'Omar semblava prendre's molt seriosament les tasques escolars, especialment les relatives a l'aprenentatge de la llengua, amb un enfocament clarament instrumental. Vaig observar, per exemple, com a "l'aula d'acollida" era qui més posava atenció amb el vocabulari (el recordo apuntant-se els mesos de l'any amb cura i recitant-los una i una altra vegada cuidant la pronunciació) mentre els seus companys marroquins es distreien i provaven de passar-s'ho bé aprofitant l'espai comú que se'ls oferia per relacionar-se en marroquí davant les reprimendes de la soferta mestra de reforç.

També s'ho passava bé en les classes que es realitzaven a l'aula d'informàtica: així, durant una sessió en què treballaven aspectes de geometria a través d'uns jocs d'ordinador:

*L'Omar ha posat molt d'interès en l'exercici de comptar els cubs en perspectiva, els quals al principi no li sortien : li he ajudat a comptar els de la primera tongada, i de seguida ho ha agafat i ha pogut fer-los ell pels seu compte. Cada cop que un exercici li sortia bé, sistemàticament em cridava per a que li anés a mirar. M'he adonat que realment ha disfrutat molt amb aquests exercicis, i s'ha esforçat des del primer moment.*

Cap al final del curs, si bé fora de l'escola continuaven fent servir la llengua marroquina de manera natural i continuada amb els nens del mateix origen, vaig adonar-me que l'Omar i el Tawfiq dins l'escola parlaven entre ells en una barreja de català i castellà, tot evidenciant el producte de la seva motivació pels aprenentatges lingüístics. A més, tant ell com el Tawfiq es van prestar a fer d'intèrprets de la mare en el "dia del protagonista" del seu germà Nazim (P-3), una experiència valorada molt positivament per la tutora del petit: "van portar cous-cous i van estar explicant coses del Marroc, semblaven molt contents de poder participar-hi".

Dins l'aula, l'Omar sovint es mostrava frustrat per haver de realitzar tasques de nivell inferior a la resta d'alumnes, però intentava completar el seu treball individual de manera ràpida i exitosa. Constantment competia amb el Tawfiq en rapidesa i correcció dels exercicis, escenificant una conducta individualista i poc col·laboradora amb les ocasionals parelles de treball, especialment quan aquestes eren nenes (i marroquines). Tanmateix, va ser justament en les sessions a l'aula d'informàtica on es va fer més evident el rebuig per part dels iguals autòctons al qual era sotmès l'Omar, i que al seu torn el feia concentrar-se més en la feina individual i en la relació acadèmica amb els adults, tal i com es reflecteix a partir de la següent escena enregistrada al diari de camp:

*Quan el Dídac s'ha posat una estona a repassar els jocs que havien estat fent el Tawfiq i l'Omar abans, aquest ha anat a seure al seu costat per ensenyar-li les respostes. Però el Dídac de seguida l'ha foragitat de males maneres cridant-li: "Que em deixis, Omar, que em deixis en pau!". La tutora no ha semblat adonar-se i he hagut de ser jo la que aturés la picabaralla. Finalment l'Omar ha marxat i ha continuat jugant sol amb l'ordinador que abans havia compartit amb la Fadila.*

Pel que fa justament al comportament i les actituds de l'Omar a l'escola, a l'informe d'avaluació contrastaven les actituds observades a l'aula ordinària amb aquelles consignades portes enfora: és a dir, per una banda:

*La seva actitud a classe és molt bona; s'ha adaptat força bé al treball de la classe i a totes les activitats noves del curs; està motivat davant el treball escolar; està atent i és constant; aprofita molt el temps*

I per l'altra, al pati:

*Li agraden molt els jocs d'acció i esportius, però hauria de procurar controlar la seva agressivitat; davant el reny, sovint plora; s'enfada per qualsevol motiu i crea conflictes*

Agressivitat que era atribuïda de manera similar a d'altres companys marroquins d'incorporació tardana, com el Tawfiq, i on aparentment radicaven, segons les mestres, les dificultats d'ambdós infants per establir relacions d'amistat estables amb els seus companys de classe.

El cert és que aquesta resposta semblava més aviat una reacció a una situació prèvia de marginació que només semblava difuminar-se gràcies a la inclusió en els partits de futbol que aplegaven els nois de diferents cursos i on l'Omar participava aparentment al mateix nivell que els companys autòctons.

En qualsevol cas, l'Omar es conduïa davant dels iguals amb un tarannà d'independència i orgull, gràcies en bona part a l'amistat i el suport del Tawfiq, amb el qual feien front conjuntament a l'hostilitat i/o indiferència que suscitava la seva presència entre els autòctons. Una hostilitat desencadenada tant per la seva visibilitat com a marroquins com per la seva condició de nous, que els apartava d'altres alumnes del mateix origen escolaritzats des de petits com el Mounir o el Fouad, els quals eren més acceptats dins els grups.

L'Omar es va traslladar a Mataró amb la seva família el curs següent al del treball de camp, i va ser destinat per la comissió d'escolarització a un centre concertat.

#### ▪ **Tawfiq**

Germà de la Iman (Primer, vid. més a munt) i de la Làmia (Cinquè, vid. més a baix), el Tawfiq presenta un perfil molt similar al de l'Omar, del qual, com s'ha mostrat, era inseparable. Ambdós s'havien incorporat el mateix curs amb un nivell d'aprenentatges en origen similar: el Tawfiq havia estat escolaritzat al Marroc des dels sis anys i havia cursat llengua francesa.

Ara bé, el Tawfiq disposava de menys paciència en el treball escolar, i de seguida es desanimava i s'enutjava quan la comprensió d'algun exercici se li resistia, el que sovint el portava a abandonar la feina i a la distorsió. Malgrat tot, gràcies a la influència de l'Omar, el

Tawfiq va fer una gran remuntada a final de curs, evolució que la tutora feia constar en termes globals a l'avaluació en aquests termes:

*La seva actitud envers el català ha millorat*

*Va comprenent més paraules i més frases, però encara té moltes mancances*

*Li agrada aprendre; està atent i és constant, tot i que fa el treball molt ràpidament per acabar abans*

Aquesta mestra assegurava que el Tawfiq havia avançat moltíssim: “abans se'l veia més passota, poc motivat. I ara està molt motivat per aprendre”. Les pròpies observacions a l'aula d'informàtica corroboraven les docents, com vaig apuntar al diari:

*L'E els ha preparat un joc de misteri on havien d'identificar i reconèixer objectes com “calendari”, “extintor”, “carpeta”, “bagul”, “ulleres”, “paraigües”... El Tawfiq de seguida ha reclamat el meu ajut amb alguns mots que no acabava d'entendre, com “extintor”, “calendari” o “bagul”. Assenyalant-me l'objecte, m'ha demanat: “¿Esto qué es?”. Estava molt excitat per reconèixer els mots i avançar-se a l'Omar.*

El que distingia el Tawfiq, però, del seu company, era una actitud qualificada com a orgullosa i desafiant cap a l'entorn escolar, que es vivia com a conflictiva i perjudicial per al manteniment dels seus resultats acadèmics. Conversant amb la tutora del Tawfiq un any després d'haver finalitzat el treball de camp al centre, quedava clar que la desafecció del nen marroquí havia anat *in crescendo* després que el seu amic Omar va deixar l'escola :

El Tawfiq també té una altra cosa que és el caràcter. Té un caràcter fort, i llavors això, vulgues que no, el frena una mica a l'hora de progressar en els estudis, eh? Perquè a vegades pensa que s'ho sap i no s'ho sap, i va “de sobrado”. Sobre tot a l'hora de lectura, i dius “però bueno, què estàs dient?, si aquesta paraula no la diu aquí!”, i ell es pensa que ja ho sap. Com que ja domina una mica l'idioma, perquè en dos anys s'ha posat al dia al nivell d'entendre, de saber què li dius, pues lo altre ho té com de més a més... (...).

Prova molt amb els adults. Amb els adults prova amb tots, amb els profes nous... Quan entra a una classe, entra així com dient “aquí estic jo”, i li ensenyes “No, Tawfiq, demana permís, truca a la porta i...”, però ell campa per l'escola com si fos l'amo del món...

Un posat que apareixia vinculat a l'ostentació reactiva d'una identitat (re)construïda amb els trets emblemàtics de la cultura musulmana d'origen i que li servia d'atrinxerament davant d'un entorn percebut com a hostil. Mentre la Iman o la Salma es refugiaven en les cançons en àrab que compartien, el Tawfiq anava més enllà i en el menjador rebutjava el menú alternatiu de pollastre previst pels nens de les famílies marroquines tot al·legant que no estava matat segons la seva religió:

Hi ha dies que intentem de convèncer-lo: “Mira, que és un menú especial per musulmans”, i diu que no, perquè el pollastre s'ha de matar d'una manera especial per ells i així no se'l menja. I llavors et diu: “Eh!, cuidado que te acusaré de racista si...”, m'entens?

Però l'acció més emblemàtica duta a terme pel Tawfiq (en lideratge conjunt amb l'Omar) va tenir lloc a la biblioteca de l'escola, tal i com em va ser narrada per la mestra anterior:

L'any passat ens van crear el conflicte de què els vam trobar una dia a la Biblioteca resant amb estores al terra i tot. Els va trobar el conserge. Havien portat les estores de casa en les motxilles, i

havien agrupat a tot el col·lectiu musulmà i estaven tots resant, fins i tot els petits: la Salma, la Iman...

Les iniciatives per “reconduir” el Tawfiq en termes de comportament, com en el cas d’altres nens d’origen marroquí, amoïnaven les mestres davant l’expectativa d’una acció correctiva violenta per part del pare:

Els pares del Tawfiq sempre ve el pare, poques vegades ha vingut la mare, només en una ocasió que el pare estava al Marroc, en companyia d’una germana gran, perquè tampoc no domina l’idioma. I els pares són d’allò de què si es porta mal li pega, i “si no, diga-m’ho a mi, que jo li donaré unos correazos”, eh?, en aquest aspecte és així. Però el nen reacciona, eh? Quan tu crides al pare i li expliques pues que no treballa, que contesta malament, que no es porta bé i això, està una temporada suau.

Dins el grup d’iguals a l’aula el Tawfiq es relacionava únicament amb l’Omar i de vegades amb el Mounir. Les baralles i topades amb companys autòctons se succeïen amb freqüència (pel control del material escolar, per l’accés a una activitat concreta, etc.). Com era habitual, les docents culpabilitzaven el nen d’un sentiment exagerat d’agravi comparatiu i de la seva pròpia situació de marginació dins la classe (“sovint es descontrola i mostra actituds agressives”). Al pati, però, el Tawfiq tenia conjuntament amb l’Omar una via de sociabilitat oberta amb els nois a través dels partits de futbol.

**B.4) Cicle Superior: Jacqueline** (nascuda a França, Cinquè); **Làmia** (nascuda al Marroc, germana del Tawfiq; Cinquè, incorporació tardana); **Yafiah** (nascuda al Marroc; Cinquè, incorporació tardana).

#### ▪ **Jacqueline**

Vaig trigar força temps a conèixer la Jacqueline perquè a partir del segon trimestre va començar a faltar sovint a les classes. Els motius d’aquest absentisme romanen en el terreny de l’ignot, no en vaig poder parlar amb la seva tutora, de baixa la major part del curs. Pel centre corregeren rumors que es quedava a casa cuidant de la seva mare, convalescent d’una estranya malaltia, però aquesta informació mai no va poder ser contrastada... El cas és que ningú no semblava portar-se les mans al cap (en viu contrast, sia dit de pas, amb el que succeïa amb els infants d’origen marroquí i llatinoamericà...): la Jacqueline era tan brillant en el terreny acadèmic que aparentment la pèrdua de classes no afectava gaire el seu rendiment.

Nascuda a França, la terra dels seus pares, i arribada a Catalunya amb tres anys, la família s’havia traslladat de Granollers a Caldes d’Estrac quan la nena havia de començar el primer curs de primària. La trajectòria seguida a l’escola caldetenca havia estat modèlica a jutjar per les seves notes i les converses amb el professorat. Alguns passatges de l’informe final d’avaluació a Cinquè són suficientment denotatius:

*(Llengua)*

*El seu nivell de lectura és molt bo; el ritme àgil i entenedor*

*Habitualment s'expressa amb diversitat de mots i riquesa de matisos.*

*Per la seva edat té un vocabulari molt ric.*

*Gairebé no fa faltes.*

(Actituds, valors i normes globals)

*La seva actitud a classe és molt bona. Està atenta quan es fan explicacions col·lectives. Sap concentrar-se i mantenir l'atenció molta estona seguida.*

*Té un gran desig d'aprendre i és molt organitzada. Habitualment els seus treballs són impecables, tant en el contingut com en la presentació.*

La valoració transmesa als pares després d'una de les darreres entrevistes del curs resum els aspectes anteriors:

*Té molt bona predisposició i interès per aprendre. El seu rendiment és molt bo, segueix el curs sense problemes. Té molt d'interès en presentar acuradament les tasques escolars (treballs, dossiers, deures). Moltes aptituds per les àrees de llengua (catalana, castellana, anglesa). Li agrada llegir i tot allò relacionat amb la lectura.*

Ara bé, quan l'àmbit d'observació es traslladava de les tasques escolars a les interaccions dins el grup-classe, de seguida emergia la solitud que caracteritzava les seves vivències dins l'aula. Tot i exterioritzar una estètica similar a la d'altres nenes d'alt estatus acadèmic (estil força "hippie", habitualment roba texana ampla, samarretes amb franges de colors barrejats, cabell llarg i recollit en una cua), la Jacqueline no acabava d'encaixar en cap dels dos principals grups femenins, que la veien més com una rival desafecta, que anava a la seva sense prestar atenció ni participar en els "rituals" de cohesió social (compartir preferències musicals, gadgets i complements d'estètica adolescent, etc.) ni en les coreografies de composició i descomposició de parelles, un element clau en les xarxes d'amistat en aquestes edats.

Però la seva impopularitat era més pregona encara entre els nois, que la titllaven d' "empollona" i pilota amb les mestres, tot ridiculitzant les seves intervencions a l'aula (buscant potser el reconeixement i l'admiració de la resta de nenes), com per exemple durant una classe de socials en què es treballaven els diferents sectors econòmics:

*La S (mestra) ha fet llegir a la Jacqueline en veu alta l'explicació relativa al sector secundari. M'he fixat que mentre llegia, l'Albert, seguit per la comparsa del Fouad, es burlava de la Jacqueline fent ganyotes i imitant-la. El Víctor s'estava partint de riure, i ha dissimulat molt malament, de manera que la S l'ha fulminat més d'una vegada amb la mirada i li ha advertit que ja veuríem qui riuria l'últim.*

De manera paradoxal, donat que objectivament la seva bellesa (rosseta amb la cara pigada i ulls escrutadorament blaus) era inqüestionable, la Jacqueline romania marginada de l'escala de preferències sentimentals dels nois de la classe, que àdhuc utilitzaven com un insult i una provocació el fet d'atribuir a un altre anar-li al darrera. Aquesta imatge construïda a l'aula servia per reforçar la jerarquia establerta en termes socials i relegar la Jacqueline a una posició ben marginal en el grup-classe, que ella semblava assumir amb estoica indiferència. La Jacqueline, a



diferència de les altres nenes de la classe, semblava no tenir recursos per compatibilitzar la seva orientació proacadèmica amb les dosis de camaraderia i complicitat necessàries per trobar un lloc còmode en el grup d'iguals.

#### ▪ **Làmia**

Germana del Tawfiq de Quart, i arribada a mitjans del 2000 amb la mare i els germans per reunir-se amb un pare que ja feia més de 20 anys que vivia a Catalunya, la Làmia esdevenia el cas paradigmàtic de “nena invisible” a l'escola, malgrat les seves capacitats d'aprenentatge fossin valorades de forma positiva.

Havent estat escolaritzada al Marroc des dels 6 anys, i amb coneixements de llengua francesa, la Làmia progressava de forma accelerada a nivell de lectoescriptura, però aquest avanç no es palpava gens en la comunicació oral. Tal i com reflectien les notes d'avaluació del tercer trimestre:

*Té facilitat en aprendre; en general assimila els continguts treballats. Progressa en l'adquisició de vocabulari i en l'aprenentatge de català i castellà a nivell escrit, no progressa prou a nivell oral. Segueix mantenint una actitud passiva i de manca d'interès en expressar-se. No fa cap esforç per tal d'integrar-se ni per parlar en castellà o català, això li dificulta progressar més a nivell oral.*

La tutora qualificava la Làmia de “passiva”, “tímida”, “reservada” i “una mica absent”:

*S'hauria d'esforçar a superar la tímidesa i participar més activament en els jocs i festes escolars; hauria d'esforçar-se per obrir-se als altres i conviure més*

*Sovint es mostra susceptible i amb desconfiança envers els seus companys*

La suposada introspecció extrema de la nena havia estat objecte de seguiment per part de l'equip d'educació compensatòria, i s'havia convocat els pares per parlar-ne. Ambdós progenitors asseguraven que la Làmia a casa també era molt poc parladora. El pare havia explicat que quan cridava els fills a taula, ella no es movia d'on era, i l'havia d'anar a buscar expressament...

El cert és que la Làmia pràcticament només es relacionava dins l'aula amb la Yafiah, també marroquina i acabada d'incorporar el curs anterior. Es comportava com si la resta de companys realment no hi fossin, mai no els prestava atenció ni hi cercava la més mínima complicitat. I amb les mestres pràcticament s'hi comunicava a través d'aquesta companya, que feia les preguntes per ella i li traduïa les respostes. Tanmateix, més enllà de les variables relatives al tarannà personal de la nena i a un possible procés psicològicament dolorós d'adaptació a un nou entorn i una nova figura familiar -el pare- absent en la seva vida quotidiana al Marroc, aquesta resposta de la Làmia era nogensmenys vinculable a unes dinàmiques de marginació, invisibilització i evitació, algunes ben explícites i d'altres ben subtils, que demarcaven les seves vivències escolars. Unes dinàmiques desplegades principalment pels iguals (autòctons i no autòctons) però també –tot i que de manera involuntària- pel professorat.

La Làmia i la Yafiah seien separatament a la resta de companys, en un dels laterals de l'aula, prop de la pissarra. Les activitats d'adaptació curricular que realitzaven les mantenien encara més aïllades i sovint les mestres, endutes pel seguiment de la classe ordinària, s'oblidaven de la seva presència a l'aula i es veien empeses a atendre-les quan la resta de la classe realitzava alguna tasca individual. Així, per exemple, durant una classe de matemàtica en què s'explicava la mecànica de diverses operacions amb decimals:

*La L ha anat demanant als alumnes que sortissin a la pissarra a resoldre exemples, però a la Làmia i a la Yafiah no les ha fet sortir (m'he imaginat que és perquè no saben resoldre aquestes operacions). Per la seva banda, elles s'han mantingut silencioses i una mica alienes al transcurs dels diferents exercicis. La Làmia ha mantingut una comunicació total amb ningú que no fos la Yafiah, fins i tot els dubtes sobre les activitats els ha resolt a través d'ella. L'expressió constant de la Làmia és la d'estar absent: no distorsiona però tampoc no escolta ni segueix les explicacions de la mestra.*

I n'hi ha molts altres de similars, com a una de les classes de naturals:

*Han treballat el tema relatiu als diversos tipus de roques. Mentre els alumnes anaven llegint del llibre en veu alta per torns, la Làmia i la Yafiah han romàs callades, invisibles, tot i que a estones distretes mirant les fotos i les lletres de pàgines d'altres lliçons del llibre de naturals. Aparentment tampoc no han fet gaire cas de les graciets dels "pallassos" de la classe. En l'activitat de preguntes i dubtes posterior, ni la Làmia ni la Yafiah han tingut cap iniciativa d'intervenció, i la mestra, deixant-se portar pel ritme de les paraules demanades, tampoc no ha notat aquesta absència (sembla com si ja es donés per suposat d'entrada que les dues nenes marroquines no intervinguin).*

Una de les poques vegades que la Làmia va ser designada per llegir en veu alta es va crear una gran expectació, tothom es va sorprendre de la seva fluïdesa, fins al punt que un dels nois va exclamar, expressant el sentir general: "Hala, què bé que llegeix la Làmia!"... Les poques llums que li atribuïen els companys ("no s'entera de res", "no sap"...), a banda de l'extracció sociocultural, jugaven de manera decisiva en la seva relegació al marge de les xarxes de sociabilitat.

Els moments on quedava més de manifest la marginació de la Làmia dins l'aula eren els corresponents a activitats més informals com la preparació de les festes i celebracions o les classes de gimnàstica. Així ho vaig enregistrar en una sessió al gimnàs de l'escola:

*Quan ha arribat el moment d'assajar amb música la dansa basca que havien estat practicant, la Yafiah ha demanat de ballar amb mi. Quedaven sense parella la Bianca i la Làmia, però la Bianca ràpidament ha estat convidada per la Núria i la Dayana per fer un "trío" de ball, i la Làmia s'ha quedat fora, sense que ningú li fes cas. Aparentment no li ha importat, s'ha quedat dreta recolzada a les espatlles esperant que acabés la música.*

En el pati, però, quan es trobava fora del control dels adults i es reunia amb la resta de nenes d'origen marroquí de l'escola, la Làmia experimentava un canvi espectacular, es mostrava totalment canviada a com es comportava a la classe: cridava i portava la veu cantant en el joc, sempre emprant la llengua marroquina. Ella i la Yafiah, conjuntament amb la Fadila, manaven sobre les nenes més petites i organitzaven les activitats. Aquesta expressivitat espontània mai no

va arribar a traslladar-la dins les parets de l'aula de cinquè ni, aparentment, va ser observada per cap docent.

#### ▪ **Yafiah**

Tot i passar la major part de la jornada acadèmica amb la Làmia, la Yafiah constituïa un perfil acadèmic força diferenciat: si en la primera les expectatives d'encaix i inclusió en el grup d'iguals eren aparentment absents, en el cas de la segona existia una receptivitat i unes ganes de comunicació que, malauradament, es veien habitualment frustrades, com veurem més endavant.

Nascuda a Nador el 1988, amb una família (pare i tres germans grans) que havia passat per un procés de reagrupament similar al viscut per la Làmia (reunificació tardana de la mare i els fills quan el pare ja portava molts anys treballant a Catalunya, primer a Sant Adrià del Besòs i després a Caldetes) la Yafiah es va incorporar al CEIP Muntanyà el setembre del 2000, dos cursos per sota de la seva edat cronològica. El professorat i els serveis d'atenció específics (EAP i PEC) no s'acabaven de creure la informació de la mare afirmant que la Yafiah havia estat escolaritzada al Marroc des dels sis anys, donat que, segons l'informe de l'EAP, "el seu nivell de competències actual és força inferior en totes les àrees curriculars al que caldria esperar per a la seva edat cronològica i pel temps que se suposa que ha estat escolaritzada". A partir d'aquest informe es va acordar sol·licitar autorització per cursar el Cicle Superior de Primària amb ampliació d'un curs escolar.

Els progressos acadèmics de la Yafiah anaven en progressió totalment inversa als de la Làmia: molt significatius en l'àmbit oral i poc fructuosos a nivell escrit. Els mestres apreciaven els esforços de la nena en l'adquisició dels aprenentatges però consideraven que la seva base de coneixements acadèmics era molt feble com per permetre-li una trajectòria normalitzada. Tal i com es desprèn de les notes d'avaluació:

*Ha progressat força a nivell oral, però ha progressat lentament a nivell escrit, li costa escriure el vocabulari nou, fins i tot les paraules ja conegudes. Així com aprendre a redactar. Li cal un reforç individualitzat.*

*Se li ha fet una adaptació de diferents àrees. Tot i que mostra interès progressa lentament a nivell escrit. Pel que fa a comprensió i expressió oral, ha millorat força degut al seu interès per comunicar-se en català.*

Aquest "interès per comunicar-se en català" es circumscribia, sembla ser, només a la interacció amb els adults:

*Tot i que a nivell oral ha progressat, només parla català amb els mestres. Cal que parli català amb la resta de companys/es.*

Però com podia la Yafiah parlar en català amb la resta de companys quan per part d'aquests no hi havia cap voluntat d'incloure-la en les seves xarxes d'amistat? La visió esbiaixada del professorat culpava la Yafiah d'una "manca d'esforç" per comunicar-se amb els companys de classe ("es relaciona amb un grup molt reduït. Seria bo que ampliés el seu cercle de

*companys/es de joc; Es comunica més amb els mestres que amb els companys; Hauria d'esforçar-se per obrir-se als altres i conviure més...*”), atribució que en realitat, i en aquest cas de manera molt clara, era injusta i anava en sentit contrari. En els passatges citats anteriorment en referència a la Làmia s’ha posat de manifest la dinàmica de marginació a què eren sotmeses les dues noies de procedència marroquina. Però, si bé en el cas de la Làmia la reacció era aparentment d’indiferència i introspecció, en el cas de la Yafiah es feia palpable una certa decepció per veure’s exclosa de les coreografies de sociabilitat que posaven en joc la resta de nens i nenes de la classe... Així ho vaig poder percebre en diferents ocasions, com per exemple, durant una classe de gimnàstica:

*Han començant fent uns exercicis de relaxació. La rotllana s’ha format d’una manera que tots els nens estaven junts a la banda del mirall i les nenes a l’altra banda. Els exercicis han consistit en seure com els indis, tancar els ulls i respirar a fons amb el cap endarrere. Després, flexió de cames, braços i tòrax. Els nois s’han agafat aquests exercicis en broma i han fet el pallaso per cridar l’atenció de les nenes, que han rigut les seves gràcies.*

*La Yafiah també estava pendent dels nois, i de tant en tant m’ha mirat i m’ha somrigut tot assenyalant-los amb el cap. Mentre ha durat l’activitat, contínuament s’han creuat mirades de complicitat entre les nenes sense que aquestes mirades incloguessin la Làmia ni la Yafiah en cap moment. Estaven a la rotllana només físicament.*

*Després han exposat un seguit de coreografies que havien estat preparant per grups. Les noies han saltat d’alegria i han anat corrents a buscar el compact dels Backstreet Boys. La Yafiah ha fet un intent d’atansar-s’hi, però elles han assajat com si no hi fos, i la Yafiah finalment ha tornat al costat de la Làmia, que es limitava a seure en un dels laterals del gimnàs com si la cosa no anés amb ella.*

La prova que la Yafiah s’esforçava per establir uns lligams amb els companys de classe que tanmateix eren sistemàticament ignorats i contestats amb posats de superioritat va quedar especialment de relleu un dia en què observava les darreres manualitats que els alumnes havien realitzat a la classe de plàstica, i que consistien en uns joiers fets amb capsos d’envasos pintats i decorats amb petxines:

*La Yafiah se m’ha acostat i m’ha anat presentant totes les capsos a través del seu propietari (coneixia perfectament a qui pertanyia cadascuna d’elles): “Aquesta és de la Núria, aquesta és de l’Albert, aquesta és de la Berit, aquesta és del Fouad...”. Faltava la seva: li he demanat on era, però no he obtingut resposta, només una mirada una mica torbada, com si l’hagués enganxat fent alguna cosa dolenta. He seguit la conversa i li he preguntat si sabia el que eren les petxines: “són com cargols”. Llavors, la Judit, que ho havia estat escoltant tot, ha intervingut per puntualitzar-li a la Yafiah que els cargols de mar eren musclos, i que les petxines que enganxarien a les capsos eren com les dels “berberetxos”. Després se m’ha acostat en un apart, i m’ha aclarit: “De vegades li ensenyem paraules en català”. La Yafiah, que ho ha sentit, ha marxat cap a la filera de sortida amb posat enutjat.*

Per més que s’esforçava a imitar les alumnes considerades brillants en les seves respostes dins l’aula, preguntant el que no entenia, aixecant-se per ensenyar la feina feta a la mestra, àdhuc demanant torn en les lectures col·lectives, la Yafiah mai no trobava cap gest d’inclusió entre els companys. Fins al punt que una de les atribucions que els nois circulaven per fer-se la guitza els uns als altres a mode d’insult era: “t’agrada la Yafiah/Làmia”, o “La Yafiah/Làmia t’estima”.

Aquestes decepcions la portaren, a mida que avançava el curs, a refugiar-se més en la seva amistat i solidaritat amb la Làmia, que, com hem vist, adoptava un posat molt més independent i autònom, responent amb silencis orgull i menyspreu a les barreres de sociabilitat imposades. Així, cap al final del cinquè, el cercle de relacions de la Yafiah se circumscribia, com en el cas de la Làmia, al grup de nenes d'origen marroquí de diferents cursos que habitualment s'aplegava a les estones de pati.

A l'informe del tercer trimestre, amb un mecanicisme reproduït en les avaluacions de bona part dels alumnes d'origen marroquí, la tutora continuava afirmant que la Yafiah "hauria d'esforçar-se per obrir-se als altres i conviure més".

### **C) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i vinculació a l'entorn escolar**

**C.1) Educació Infantil: Imad** (origen marroquí, P-5); **Nazim** (Nascut al Marroc, germà de la Salma i l'Omar, P-3);

#### ▪ **Imad**

L'Imad va néixer a Sant Pol de Mar fill de pares marroquins. La família s'havia traslladat a Caldes feia pocs anys i el curs següent al del treball de camp es mudarien a Sant Cebrià de Vallalta, on el pare havia trobat millors oportunitats de feina i habitatge.

Durant les primeres visites a P-5 l'Imad em va passar desapercebut, i la pròpia mestra no me'l va presentar fins la segona o tercera sessió, tot assegurant-me que ella mateixa s'havia assabentat del seu origen marroquí ben avançat el curs: "No sembla un nen marroquí, ni per aparença ni per comportament. Em penso que dels tres nens marroquins que tenim a P-5 és el que més integrat està a la classe : es relaciona amb tothom, i sempre el sento parlar en català". Aquesta afirmació era extensiva també a la seva família, que, tanmateix, no venia gaire a l'escola, ni tan sols, com feia notar la tutora, a les reunions de seguiment de l'alumne: "quan he aconseguit quedar, m'han acabat donant *plantón*"... De fet, el propi Imad faltava molt a les classes, i aquest absentisme perjudicava decisivament, segons la mestra, el seu procés d'aprenentatge escolar.

Malgrat tot, l'Imad semblava un infant aparentment feliç al centre, gairebé sempre se'l veia jugar alegrement amb els companys, dels quals sempre n'estava pendent, especialment de la inclusió en el popular grupet liderat per l'Álvaro (nascut al Paraguai, vid. més a munt). De fet, la vida escolar de l'Imad girava a l'entorn d'aquestes relacions, on feia valer la seva participació, tot enfadant-se quan no se li concedia el rol protagonista esperat. Malgrat compartir aula amb dos altres infants d'origen marroquí, l'Abdel i el Rafiq, l'Imad els defugia i evitava relacionar-se amb ells. Per tal de cridar l'atenció dels mestres, l'Imad no dubtava,

segons s'apuntava als fulls d'avaluació, a "atribuir-se històries o vivències imaginàries" així com a "explicar les malifetes dels altres".

L'aparent integració de l'Imad a l'entorn social escolar contrastava amb les pregones "dificultats d'adquisició d'aprenentatges" constatades per la tutora, que l'havien portat a recomanar a la mare, en una darrera reunió que finalment sí va tenir lloc, la repetició de curs.

L'Imad semblava posar molt poc interès en el treball acadèmic: "Es mostra dispers i es distreu amb facilitat"; "Sovint, a classe, cal avisar-lo perquè no està fent la feina"; "Convindria insistir més en l'adquisició d'ordre". Per altra banda, li costava aplicar-se en el treball autònom i individual: "Té molta tendència a mirar el treball dels altres, per tal de fer-ho bé".

Al final del P-5 l'Imad, d'acord amb l'avaluació de la tutora, no havia "assolit els continguts proposats en cada centre d'interès". Tot reproduint algunes de les línies argumentades al respecte als fulls d'avaluació: "No ha assimilat la majoria dels conceptes que hem anat treballant"; "No distingeix adequadament colors, formes i grandàries"; "Representar, associar, classificar, recordar, li és difícil"; "Ha d'augmentar i enriquir el seu vocabulari"; "De vegades manifesta dificultats per expressar ordenadament i estructuradament allò que pensa, s'entrebanca quan enraona, hauria de parlar més a poc a poc i pronunciar millor"; "L'aprenentatge de tots els grafismes li costa una mica"; "Mostra poca imaginació en l'expressió artística, és una mica destraler"...

Tanmateix, totes aquestes afirmacions avaluatives plasmades sobre el paper no acabaren de traslluir-se mai en les converses informals amb la tutora, qui, potser en base a les baixes expectatives comunament associades als infants del col·lectiu marroquí, preferia destacar els aspectes positius de la bona acomodació de l'Imad en el grup d'iguals: "no sembla un nen marroquí"...

#### ▪ **Nazim**

El Nazim, germà de la Salma de 1r, i de l'Omar de 4rt, era un altre dels alumnes d'origen marroquí de l'escola que preocupava les mestres d'Infantil per les seves freqüents absències. Amb una estatura minúscula, el Nazim mostrava un comportament taciturnament rialler alhora que silenciós i bocabadat, totalment passiu. En aquest sentit, s'havia convertit en la joguina dels companys de curs, especialment de les nenes. Tal i com em va explicar la tutora de P-3: "Fa un rol de nen petit a la classe, les nenes el tracten com un bebè, i l'ajuden contínuament a fer les activitats, sempre n'estan pendents". El Nazim, d'acord amb la mestra, havia quedat endarrerit en l'evolució madurativa pròpia de l'edat: "es cansa d'escoltar, en qualsevol moment es queda adormit a la taula, li agrada jugar sol al pati a jocs molt primaris..." De fet, "Encara està en un procés de descoberta dels companys, i fins i tot encara es perd dins de l'edifici de l'escola".

Com vaig poder observar, l'infant a l'hora de l'esbarjo sovint s'estava en un racó del pati sol jugant amb el cub i les pales, sense relacionar-se. De tant en tant balbucejava paraules per si mateix ; se'l veia aparentment feliç, sense necessitat de buscar cap companyia... Em va cridar poderosament l'atenció, no obstant, la freqüència amb què les nenes del grup, i altres de més grans, el venien a buscar per incloure'l als seus jocs en papers relativament marginals i passius: per exemple, el bebè de l'escenificació de "pares i mares".

En conjunt, l'avaluació de resultats assolits pel Nazim a P-3 esdevenia força descoratjadora, si bé la mestra assegurava que hi havia hagut progressos palpables en el seu procés d'aprenentatge: "No es mostra encara gaire motivat davant les activitats de l'escola; no distingeix adequadament colors, formes i grandàries; mostra poca capacitat d'observació i de record; no assoleix els continguts proposats en cada centre d'interès", etc.

Un dels aspectes que dificultava sobremanera la familiarització del Nazim amb les rutines i els continguts transmesos per l'escola, així com la relació amb els altres nens, segons la mestra, era la seva manca de competència en llengua catalana, que accentuava la seva inseguretats a l'hora d'expressar-se.

La tutora va reunir-se amb la mare en diverses ocasions durant el curs amb la principal finalitat de conscienciar-la per tal que deixés de "sobrepotegir-lo" tant i afavorís la seva participació a l'escola. Així, si bé no va aconseguir que el Nazim anés de colònies amb la resta del grup -al darrera hi havia clarament una raó econòmica, però la mare va insistir també en què el trobava massa petit per deixar-lo anar, i que tenia por que plorés o li passés alguna cosa- sí que va ser possible implicar mare i fill en la celebració del "dia del protagonista" del Nazim. El darrer divendres abans de la festa de fi de curs la mare del Nazim va portar cuscús acompanyat de dolços marroquins i, seguint la demanda de la mestra, va parlar als nens del Marroc i de com era la seva família, comptant amb la col·laboració de l'Omar, el seu fill de quart, i del Tawfiq (company de classe del primer), que van prendre part activa en la traducció. La mestra va valorar molt positivament l'experiència, tant pel Nazim com pels altres nens i nenes de la classe. Incongruentment, però, la mestra no semblava copsar la riquesa del Nazim comunicant-se en marroquí amb la mare i el germà, a efectes escolars només importava la seva manca de comprensió del català...

El cert és que, malgrat totes les dificultats de seguiment de les activitats escolars, el Nazim aparentment es trobava a gust i es mostrava alegre al centre, embolcallat per l'afecte sincer tant de la seva mestra com dels companys, que si bé de vegades es cansaven de fer-lo partícip dels seus jocs, en adonar-se que no acabava de comprendre'n les dinàmiques ni sabia respondre als requeriments simbòlics comunicatius, mai no el deixaven de banda i, sobre tot les nenes, de prendre'l sota la seva protecció.

**C.2) Cicle Inicial: Yadyris** (nascuda a República Dominicana, germana de la Dayana; Segon) ;  
**Maria Luisa** (nascuda a Paraguai, germana de l'Àlvaro de P-5, Segon)

▪ **Yadyris**

Tot i compartir el mateix origen geogràfic (República Dominicana) i un context familiar similar al de la Yanina (vid. més a munt), la Yadyris constituïa l'antífesi de la seva companya de classe quant a rendiment acadèmic i nivell d'intel·ligència atribuïda pel professorat. La seva tutora insistia en què la Yadyris, com la seva germana Dayana (Cinquè), era una alumna amb moltes mancances i dificultats d'aprenentatge, especialment a nivell de lectoescriptura. Pel que fa específicament a la llengua catalana, la qualificació de "Necessita millorar" venia encapçalada per anotacions avaluatives com:

*(Lectura) Encara confon alguna lletra treballada a classe; llegeix sil·làbicament; s'entrebanca força quan llegeix; no sap seguir una lectura col·lectiva; li fa molta falta llegir cada dia a casa.*

*(Comprensió i expressió) El seu nivell de comprensió oral és una mica fluix; sols recorda el començament dels contes; participa més que abans en les converses de classe; no pronuncia correctament tots els sons; li costa una mica seguir el llibre de la classe.*

*(Grafisme) Pressiona força ell llapis quan escriu; la seva lletra és gran; malgrat que hagi millorat la lletra, encara no la fa gaire bé; caldria que a casa fes alguns exercicis de cal·ligrafia; sovint embruta els fulls perquè escriu amb les mans brutes.*

*(Escriptura) Sovint copia, en els dictats; fa força faltes; ajunta i separa paraules quan escriu; es perd sovint quan fem tots junts el llibre de classe; no té ben estructurada la llengua catalana"*

En llengua castellana els resultats no semblaven gaire millors:

*No pronuncia correctament tots els sons de les grafies castellanques; la seva comprensió és una mica fluixa; li manca fluïdesa en la lectura; la seva participació és molt pobre.*

I en matemàtica la tutora es mostrava força preocupada perquè la Yadyris no semblava tenir assimilats els mecanismes operatius més simples: "El seu nivell de resolució de les operacions bàsiques treballades a classe és molt baix. Cal una dedicació especial".

Si la seva germana Dayana posava molt d'esforç en les activitats escolars, la Yadyris es refugiava en un tarannà clarament passiu: al final del curs es va decidir que hauria de repetir segon per tal de "recuperar" el nivell de lectoescriptura adient als continguts del curs i "estimular el seu interès per aprendre coses noves".

De les meves pròpies observacions a l'aula de segon es desprèn que la Yadyris creixia molt en les seves aportacions a l'aula quan es trobava recolzada en activitats col·lectives pels seus companys d'aula. En canvi, durant els exercicis individuals l'angoixa per la consciència de les seves mancances acadèmiques la portava a desvincular-se de l'activitat i a abstreure's tot buscant la relació amb les amigues, un reduït grupet de nenes, autòctones, al marge del col·lectiu més popular i vistós. La primera vegada que m'hi vaig fixar, vaig escriure al diari:

*Els alumnes realitzaven una activitat del llibre de naturals consistent en l'estudi del cep i el reconeixement de les seves parts : "gotim de raïm", "gra", "sarment", "circell", "pàmpol"... La Yadyris s'ha entretingut molta estona xerrant amb la seva companya de taula, no havia tret el*



*llibre ni semblava estar al cas. La Yadyris és menudíssima, de pell, cabell i ulls molt foscos (té més aspecte de “mulata” que no pas la Yulisa), petits i ofegats per unes celles bastant poblades que li donen un aspecte eternament enfadat. És la nena que presenta una vestimenta més descuidada de la classe : avui anava amb un vell xandall rosa molt gastat i no del tot net. Se la veu una nena poruga i amb cara una mica com de tristor...*

La Yadyris mai no gosava preguntar a classe i semblava que l'únic recurs que utilitzava era la imitació del que feien els companys, una estratègia força criticada per la mestra responsable del grup, que des de la lògica pedagògica dominant considerava que “copiar” (“es fixa més en el treball dels altres que en el seu propi”) no era honorable ni li reportaria gaires beneficis.

Malgrat tot, participava amb força il·lusió en les matèries més sensorials, com la música (“Escolta amb atenció les audicions; mostra interès en la realització de les danses”) o la plàstica; però sobre tot en les activitats socials i lúdiques al marge del currículum, on semblava deixar aparcada la personalitat insegura i tímida que desplegava a l'aula ordinària, tot prenent el lideratge del grupet marginal de nenes que conformaven el seu cercle habitual de relacions. La mateixa tutora reconeixia que era en aquest terreny on la nena despuntava i connectava més amb l'escola, tot participant activament en les festes del centre. En qualsevol cas, però, la Yadyris era considerada una alumna “molt sociable” l'adaptació de la qual a l'ambient escolar era, “globalment, satisfactòria”.

#### ▪ **Maria Luisa**

La decisió d'incloure el perfil de la Maria Luisa en aquesta categoria no ha estat gens fàcil, i és que la Maria Luisa que vaig conèixer a l'escola aparentment no tenia res a veure amb la Maria Luisa que reflectia el seu informe d'avaluació, que la presentava com una alumna exemplar. Filla d'un matrimoni paraguaià benestant, ella biòloga i ell economista, el seu pas pel centre de Caldes en realitat seria ben fugaç, donat que la família només s'hi estava temporalment al municipi per motius acadèmics (realització d'un postgrau universitari durant un any).

Els apunts finals avaluadors asseguraven que la Maria Luisa “*És una nena molt madura i ha fet bones relacions amb els companys i la mestra. (...) No ha presentat problemes d'adaptació i segueix el Català sense dificultats*”.

La Maria Luisa passava per ser l'alumna més brillant a totes les matèries, però especialment en lectoescriptura (més en castellà que en català, per raons òbvies), i a l'informe es podia llegir fins a quin punt mostrava una bona disposició en els aprenentatges:

*Li agrada aprendre; té bona capacitat de concentració, escolta amb atenció el que s'explica a classe i és responsable de la feina, normalment sempre fa els deures.*

En els “Aspectes personals i evolutius” es destacaven les següents observacions:

*Es mostra molt sociable. Tot i que li agrada discutir, està habituada a la convivència i el diàleg.*

*Li agrada compartir les seves coses amb els companys*

*L'adaptació a l'ambient escolar, globalment, és satisfactòria; s'ha adaptat força bé al treball de la classe i a totes les activitats noves del curs.*

Però afirmava al principi que aquesta imatge de la Maria Luisa no semblava casar massa bé amb les escenes que va protagonitzar durant les visites a la seva aula i que em portaren a construir-ne un perfil d'alumna rebel i arrogant (una arrogància d'anar "sobrada" similar a la del seu germà Álvaro) que s'avorria a les classes i utilitzava tots els seus recursos de seducció física (era una nena de bellesa gairebé adolescent, alta i espigada, cabell negre llis tallat a l'alçada de les espatlles que contrastava amb un rostre niví d'enormes i insolents ulls negres, a joc amb el cabell) i personal (segura de si mateixa, assertiva i líder) per arrossegar els companys lluny de les activitats escolars i d'uns aprenentatges que ella tenia més que assolits en el seu entorn familiar.

Efectivament, durant les sessions que vaig compartir amb ella, la Maria Luisa va desplegar tot un repertori de comportaments que desmentien el seu suposat interès per les tasques escolars. Com a botó de mostra, en el transcurs d'una classe de coneixement del medi on els alumnes treballaven en la identificació de les parts del cep en una dinàmica col·lectiva (sortir a la pissarra i escriure'n els diferents noms), vaig notar com:

*La Maria Luisa semblava tenir el cap molt lluny de l'aula i de la classe : ha estat tota l'estona asseguda malament, amb les cames doblegades i els peus sobre la cadira, en una actitud provocadora : no ha escoltat ni la mestra ni els seus companys, i quan li ha tocat el torn de participar no sabia el que havia de fer. El Miguel ha estat girat cap a ella xiuxiuejant-li bajanades durant tot el temps, sense tampoc fer absolutament res relacionat amb l'activitat, amb un somriure burleta a la cara. Davant d'aquesta actitud, la mestra, després de cridar l'atenció a la Maria Luisa una vegada, ha optat per ignorar-los i fer la classe com si ells no hi fossin...*

La setmana següent, a la mateixa assignatura, els alumnes treballaven en un mural conjunt sobre els vegetals, però la Maria Luisa va defugir l'activitat i es va posar a acolorir un retallable en forma de cub que tenia guardat a la carpeta de dies anteriors. Al cap d'una estona, la Yulisa i algú altre l'imitaven en aquesta acció que no tenia res a veure amb la classe, tot revelant una vegada més la capacitat de lideratge i influència a l'aula de la nena uruguaiana.

En les classes de castellà era on la Maria Luisa, que tenia un nivell de lectura equivalent al d'una persona adulta, mostrava un comportament més descaradament disruptiu, producte del tedi que li suscitava veure's molt per sobre de les feines que proposaven a l'aula. Així, aquesta fou una de les escenes presenciades mentre a la classe la mestra intentava que els alumnes copiessin un dictat acabat de corregir:

*Per la seva banda, la María Luisa gairebé no ha fet absolutament res, s'ha dedicat a perdre el temps "flirtejant" amb el Miguel. Tots dos s'han dedicat mirades, copets a la cadira i xiuxiuejos de burla. La X (mestra), que ha seguit aquesta distorsió sistemàtica intentant no perdre la paciència (en principi s'ha limitat a amonestar els dos nanos per a què tornessin a la feina), finalment ha arribat al límit i, molt empenyada, s'ha emportat la taula de la María Luisa cap el final de la classe i l'ha fet quedar-se allà, lluny del seu "pretendent". A ella no ha semblat importar-li gens ni mica aquest càstig. Se la veia força nerviosa, molt excitada i contenta. Transcorregut un temps prudencial, s'ha llevat del seu lloc i ha tancat estrepitosament la porta corredissa de l'aula, que fins llavors romania oberta. La X l'ha tornat a renyar i li ha fet obrir.*

Malgrat tot, la popularitat de la Maria Luisa entre els companys d'aula (totes les nenes la tenien com a referent en bellesa i intel·ligència, i la majoria de nois, com s'ha mostrat amb les cites anteriors, li anaven al darrera), la bona relació amb els pares, de nivell cultural i *habitus* aquiescent amb la cultura docent, i l'avantatge acadèmic de la nena mercès a aquest entorn familiar privilegiat, donaven com a resultat l'informe d'avaluació ressenyat al principi i la minimització del comportament rebel i distorsionador que la Maria Luisa, indubtablement conscient dels límits, desplegava per fer-se notar i apreciar pels iguals en espera del seu retorn al Paraguai. En aquest sentit, la percepció més comuna era que la Maria Luisa es conduïa cada vegada més de manera díscola perquè, com que marxaria, no li reportaria cap benefici futur “portar-se bé” en aquella escola...

### **C.3) Cicle Mitjà: Fadila** (nascuda al Marroc, Quart)

#### ▪ **Fadila**

La més alta de la classe de Quart amb diferència, i la més desenvolupada físicament, la Fadila traspuava caràcter i empena per tots els porus. Nascuda a Ceuta, la família s'havia traslladat a Caldes quan la Fadila tenia 7 anys. Els dos germans grans, de 21 i 16 anys, havien trobat feina com a aprenent de cuiner i cambrer, respectivament, i la tutora afirmava que la Fadila treballava en el tèxtil ajudant la seva mare els caps de setmana.

La Fadila s'expressava a l'escola en un català que no es diferenciava gens del parlat pels seus companys “autòctons”, fins i tot amb força més fluïdesa que en castellà. Tot i així, l'avaluació d'ambdues àrees instrumentals palesaven greus deficiències a nivell de comprensió i expressió escrita:

*El seu nivell de lectura no és del tot adequat a l'edat que té*

*Mostra algunes dificultats per comprendre un text elaborat per a la seva edat*

*Ha de millorar l'habilitat lectora i esforçar-se a comprendre el que ha llegit*

L'absoluta manca d'interès en les tasques escolars era assenyalada de forma comuna com la principal variable explicativa d'un fracàs acadèmic que englobava totes les àrees menys la matemàtica (aprovada tot i que “encara no arriba al nivell”) i les d'educació física, musical i plàstica. Així, les notes avaluadores del tercer trimestre destacaven, per exemple:

*Li costa molt estar atenta en una explicació col·lectiva, es cansa de mantenir l'atenció; els problemes de memòria són per la manca d'atenció.*

*Té pocs hàbits de treball; qualsevol cosa la distreu.*

*Acostuma a rebutjar aquelles feines que li exigeixen comprovació; no analitza prou les coses perquè tant li fa equivocar-se.*

*Sovint cal cridar-li l'atenció perquè està més pendent dels seus companys que del treball a classe.*

Durant el temps que vaig compartir a classe amb la Fadila vaig anar consolidant la percepció que la nena havia desenvolupat una habilitat realment sorprenent per defugir les tasques escolars, la majoria de les quals li resultaven avorrides, alhora que posava una especial cura en acostar-se i cridar l'atenció d'unes companyes autòctones clarament orientades a l'èxit de resultats acadèmics. Com a exemple il·lustratiu, serveix un passatge extret d'una classe d'anglès on es treballava un seguit de vocabulari de manera col·lectiva:

*Tothom ha estat molt participatiu. La Fadila ha aixecat la mà per intervenir moltes vegades, tot i que les seves intervencions no han estat afortunades. M'he fixat que contínuament s'estava girant endarrere per veure el que feien i deien l'Èlia, l'Elena i la Patrícia.*

Al cap d'una estona, quan l'activitat va traslladar el seu centre d'atenció a la traducció d'un seguit de cançons de BSO de pel·lícules de Disney en petits grups, i a la Fadila li va tocar treballar en un grup format només per nois:

*La Fadila ha estat qui més s'ha desentès del que havia de fer : no ha volgut buscar ni una de les paraules al diccionari, tampoc escoltava el que deien els seus companys. S'ha conformat amb anar copiant parcialment el que anàvem traduint mentre es distreia fent gestos al compàs de la música. Molt aviat s'ha cansat i s'ha posat a cantar en un "anglès" inventat i a ballar ostentósament al ritme selvàtic i tarzanesc de la música del Rei Lleó. La T (mestra) l'ha renyat per no treballar i per no deixar escoltar les cançons. Però la Fadila com si sentís ploure: "és que a mi no m'agrada l'anglès, prefereixo escoltar la música". Les altres nenes (excepte la Khadija), han passat bastant d'ella i s'han dedicat a l'activitat prevista sense deixar-se emportar pels intents de boicot. (La mestra no ha estat especialment dura amb la Fadila per la seva actitud. Sembla que hi està acostumada. Les seves reprimendes són rutinàries).*

Quan les companyes de Quart es van apuntar en bloc a aprendre un *ball de gitanes* que es prepararia per la Festa de fi de curs, la Fadila de seguida es va afegir als assajos realitzats en horari extraescolar a les tardes. Però ja a la primera sessió va ser foragitada pel venerable Sr. Fradera (nom fictici), membre de la l'Associació Arrels que impartia les classes: des del principi havia ballat malament de manera intencionada i fent el pallaso, tot esgotant la paciència del sofert mestre de ball. Va sortir del grup coreogràfic amb un somriure burleta, sense que li afectessin gaire les imprecacions de l'ancià. Acte seguit es va afegir com a espectadora al meu costat, però la mestra que coordinava l'activitat, visiblement enutjada, la va fer fora del centre "si no estava disposada a aprendre a ballar".

Malgrat tot, la Fadila era vista pel professorat com una nena amb una mentalitat més "oberta" i "occidental" que la resta de companys i famílies d'origen marroquí:

*La Fadila té un altre tarannà de família, molt més occidental. Ha passat dues vegades l'inspector per la classe, i ha parlat amb ella, i la troba una nena molt oberta. No espavilada perquè, clar, no domina i això, però diu que és molt oberta i seria un model per fer servir per les mares aquestes que vénen, per integrar-se. (Mestra tutora)*

*Ella, la Fadila, vol ser puericultora, cuidadora de nens, perquè li encanten. Diu: 'jo només aniré els anys de l'ESO a l'Institut i després vull treballar en una guarderia'. (Mestra cinquè)*

Una altra de les professores destacava la capacitat camaleònica de la Fadila per adaptar-se a cada entorn social i adequar-hi el comportament:

Quan arriba el divendres, la Fadila es converteix en tota una dona magribina : es posa la túnica i el mocador. El dilluns encara arriba a classe amb el mocador posat, i a mida que va passant la setmana torna a vestir com la resta dels seus companys.

En les meves observacions de camp no vaig arribar a veure mai la Fadila amb mocador, però sí que vaig observar la facilitat amb què canviava del català al dialecte marroquí a l'hora de dirigir-se als companys nouvinguts, si bé amb la seva inseparable companya Khadija (vid. més a baix), sobre la qual exercia una influència extraordinària, es relacionava sempre en català dins les aules.

Si a l'hora del pati la Fadila, una de les líders del grup de nenes d'origen marroquí de diferents edats que s'aplegaven per jugar juntes, actuava com a pont per acostar aquest grup al col·lectiu de nenes autòctones, cosa que sovint aconseguia, a la classe ho tenia més difícil per emmotllar-se i ser acceptada en el grup d'iguals, que com hem vist, no recolzava, més aviat el contrari, les seves accions de boicot i distorsió acadèmica.

Amb el temps, però, la posició de la Fadila entre les companyes, independentment de l'origen, es va anar consolidant, mentre que l'animadversió que suscitava entre els nois va anar progressió creixent. Aquestes són les conclusions del següents fragments de l'entrevista que va tenir lloc amb la seva tutora quan la Fadila ja cursava Sisè:

La Fadila només té les nenes. I els nois li tenen una mena de rebuig... No m'han explicat el perquè, però diuen que no la suporten. La diuen "gorda", "Fadibomba", o no sé com li diuen, però diu que des de ben petita, això és d'una manera que no ho han eradicat"...

Fins i tot hi ha hagut un nano que ha dit obertament que ell no la suporta. Fins i tot, quan han tornat de colònies, li ha dit que què pobres que eren que no es podien pagar les colònies. I això pues la nena s'ho agafat malament i amb raó.

Aquesta mestra apuntava com a focus parcial de l'atenció creixent que la Fadila despertava entre les companyes, i que justament tenia el seu revers conflictiu amb els nois, el de la sexualitat "avançada" de la nena:

Ara estan saltant els conflictes també per un altre tema, el de la sexualitat. Clar, la Fadila va molt més adelantada que la resta. Ella ja s'ha desenvolupat, ja sap altres temes que als altres no els ha tocat encara. I és per aquest tema també doncs que (els nens) la rebutgen. *–I llavors ella com reacciona?–* No reacciona violentament. Normalment ho diu al mestre. Ara, clar, arriba un moment que està farta, diu: "És que, senyoreta, hi ha moments que ja no sé què fer! No sé si pegar-los o tirar-los un estoig". *–Però en el grup de les nenes hi està integrada d'alguna manera?–* És que del grup de les nenes és la líder ella! L'any passat jugava amb unes altres nenes de la seva ètnia, però ara no estan a l'escola. Llavors, ella tira ara de les nenes de sisè. *–Que són d'origen autòcton...–* Sí. I tot pel tema de la sexualitat. Les atrau molt. Elles la segueixen... Els explica com és un preservatiu, com són les compreses que es compra... I a les altres les crida molt l'atenció. I és bona companya, a veure, en el sentit que si ella ha de defensar algú el defensa. Jo no he observat que sigui una nena entremaliada ni molt menys.

Acte seguit la mestra afegia que un parell de mares havien expressat el seu desgrat per aquest lideratge: "a veure si us plau que la Fadila no les arrossegui tant, perquè les està espavilant molt en el tema sexual i tot allò"... Ella considerava que "seria perillós si les afectés a les nenes en l'estudi, però no les afecta". La Fadila, però, va anar empitjorant els seus resultats acadèmics,

fins el punt de cursar el Sisè amb una adaptació curricular als continguts de Cicle Mitjà, aplicant-li a final del curs les proves de competència de Quart.

**C.4) Cicle Superior: Fouad** (nascut al Marroc, Cinquè; germà del Mounir de Quart).

▪ **Fouad**

La família del Fouad, composta per pares i tres germans (inclòs el Mounir, de Quart), vivia a la zona de primera línia de mar, on els progenitors treballaven de masovers d'una de les torres d'estiueig d'alt nivell. El pare completava el sou familiar al camp de golf. Abans havien residit a Arenys de Mar, des d'on s'havien traslladat a Caldes a principis del 1997.

Des dels inicis de la seva escolarització a Catalunya al Fouad se li van “detectar” importants dificultats d'aprenentatge que van fer necessària la repetició d'un curs acadèmic i un seguiment perllongat per part de l'EAP, el qual, en un dels primers informes sobre el Fouad, asseverava: “Pel que fa a les baixes capacitats que manifesta l'alumne, creiem que són resultat d'un ambient sociocultural mancat d'estímuls relacionats amb les activitats escolars que caldrà compensar”. Aquesta afirmació contrasta amb el fet, com s'ha posat de manifest en el cas del seu germà Mounir, que els pares, segons reconeixia el professorat, estaven força implicats en l'escolarització dels fills, essent de les poques famílies marroquines que no faltaven mai a les entrevistes amb la tutora malgrat els seus dilatats horaris laborals.

En qualsevol cas, però, les notes d'avaluació del Fouad conflüen en una mancança matriu: la deficient comprensió lectora i expressió escrita que estaven al capdavant de tota la resta de dificultats d'assimilació d'aprenentatges. El diagnòstic elaborat conjuntament amb l'EAP era inequívoc: li calia una Adaptació curricular individualitzada per assolir uns mínims a la seva sortida de Primària, una sortida que no es podia retardar més, donat que l'alumne ja havia repetit Tercer.

D'acord amb la tutora, “l'actitud inquieta que mostra l'alumne a vegades és conseqüència de la seva manca de comprensió”. El Fouad era vist com un alumne amb “bona actitud davant el treball”, tot i que “davant de les dificultats, cal ajudar-lo perquè no es desanimi”. El cert és que, tot i no haver assolit el nivell del curs, el Fouad acostumava a fer les feines encomanades i a entregar-les puntualment.

Les meves observacions a l'aula de Cinquè de seguida em feren vincular aquesta suposada bona predisposició cap el treball escolar a la influència del grup de nois de la classe en el qual el Fouad es trobava, aparentment, força ben integrat. Les tasques acadèmiques només interessaven el Fouad en la mesura que li permetien “imitar” les accions dels companys de classe als quals era afecte. Aquestes foren les primeres impressions anotades al diari de camp:

*El Fouad sembla un alumne molt nerviós i que sempre està embolicat en les bromes i els aldarulls co-protagonitzats per l'Albert i el Jordi, el Ricard i el Víctor. Se'l veu molt participatiu, però, pel que he pogut observar en aquesta i altres ocasions, poques vegades les seves respostes són encertades. Li costa molt concentrar-se i quan es demana un treball individual i en silenci, és incapaç de posar-s'hi seriosament, sempre sembla estar buscant cridar l'atenció d'alguna manera, només s'esforça quan la tasca és en grup.*

Efectivament, la principal preocupació del Fouad a l'escola semblava estar posada en l'acceptació per part d'aquest grup, el més popular, format per nois autòctons d'extracció social relativament benestant, amb un perfil lleugerament provocador i transgressor, però dins uns límits que incloïen una orientació proacadèmica tutelada i supervisada per les seves famílies, que estaven a sobre perquè els fills entreguessin els deures i completessin les tasques escolars amb èxit, malgrat el clima de distorsió que creaven a l'aula... Un clima de distorsió generat en gran mesura per cridar l'atenció de les nenes. Així, doncs, cada dia de visita a l'aula de Cinquè era saldat amb alguna pallassada del Fouad, que semblava haver trobat en aquest rol un mitjà d'acomodació òptim dins el col·lectiu. Com a exemples:

*(Classe de castellà)*

*Després d'acabar els exercicis, els alumnes han estat requerits a la pissarra per la seva correcció. Quan el Fouad hi ha sortit, s'ha posat a fer el tonto tot dirigint ganyotes i diversos gestos als altres, i la S (mestra) ha començat a perdre la poca paciència que li quedava. Al final li ha cridat: "Fouad, avui estàs insuportable!", davant la mirada burlona i buscadora de complicitat amb els companys de l'increpat. (Precisament si el Fouad s'ha envalentonat ha estat perquè els altres, especialment algunes nenes com la Dayana i la Núria, també la Judit, li han rigut les gràcies).*

*(Classe de coneixement del medi natural, lliçó sobre minerals i roques)*

*El Fouad ha interromput diverses vegades la L amb intervencions que pixaven fora de test, com quan ha dit que ell havia trobat roques i minerals a la Isla Fantasia. La L, ja força molesta, li ha escridassat: "Fouad! La gent quan parla aixeca el braç! I si tot el que has de dir a partir d'ara són bajanades com aquesta, ja pots quedar-te calladet!".*

El més significatiu, però, del rol adoptat pel Fouad a la classe era la seva evident evitació, àdhuc un menyspreu poc dissimulat, cap a les dues nenes marroquines, la Làmia i la Yafiah, nouvingudes aquell curs. A banda dels factors de gènere, amb el temps les explicacions que se'm van acudir per interpretar la manca d'empatia i de solidaritat del Fouad cap als actes de marginació, ridiculització i humiliació que els seus companys els hi adreçaven (per exemple, quan un d'aquests nois va guixar l'atlas de la classe i va escriure el nom de Yafiah amb una fletxa que assenyalava "Mongòlia", el Fouad no només no la va defensar sinó que va riure amb els altres, de la mateixa manera que es burlava amb els altres d'ella quan la feien llegir en veu alta, tot obviant que el seu nivell de lectura no era molt millor...) giraven a l'entorn del pes que sobre la seva construcció identitària tenia la relació amb aquests nois autòctons, una lleialtat assimiladora que d'alguna manera anul·lava qualsevol tipus d'identificació amb aquestes nenes en situació de franca estigmatització. En aquest sentit, les conductes desafectes del Fouad no es podien entendre des d'una altra òptica que des d'una voluntat clara de distinció.

## D) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar

### D.1) Educació Infantil: Abdel (origen marroquí, P-5).

#### ▪ Abdel

L'Abdel, fill d'un jove matrimoni marroquí compostat per jardiner i mestressa de casa, era un infant amb aspecte malaltís (rostre pàl·lid, ullerós, amb el cap una enfonsat a les espatlles...), fràgil i apàtic: nascut amb un pes massa baix per patiment fetal agut, patia molts problemes de salut. Recentment l'havien operat de bronquitis i sovint es trobava convalescent de pneumònia. Unes afeccions que el confinaven a casa molts dies, i el portaven a desenvolupar un posat de resignació davant les llacunes d'aprenentatge que evidenciava després d'un període d'absència escolar perllongada.

La introspecció i l'abúlia que caracteritzaven la resposta de l'infant als seus precoços problemes de salut malauradament es veien aguditzats pel rebuig sistemàtic i obert dels seus companys d'aula: l'Abdel constituïa un cas realment extrem de marginació i alienació escolar. Els nens i nenes de P-5 contínuament l'ignoraven i l'apartaven dels jocs, condemnant-lo a l'ostracisme. Una situació constatada durant les observacions a l'aula, com s'apunta en el següent passatge extret del diari de camp, i referent a l'activitat dels Racons de les tardes:

*He buscat l'Abdel amb la vista, i l'he trobat amb el carret de la compra de joguina que hi havia al racó de les botigues, ficant paquets de cereals de mentida dintre, i transportant el carret tot sol d'un lloc a un altre, parant-se de tant en tant en algun dels altres racons (en el de les construccions, que estava al costat) sense que ningú li fes el més mínim cas. A diferència del Rafiq, que semblava estar molt a gust jugant pel seu compte, l'Abdel ha fet diversos intents d'apropar-se als companys dels altres racons, però tots s'han comportat com si no hi fos. D'altra banda, el nen només els hi parlava en marroquí i tampoc no el podien entendre. Així, l'Abdel només s'ha relacionat puntualment amb el Rafiq.*

L'Abdel no comptava gaire en el dia a dia de la classe, i els companys el menyspreaven indefectiblement a l'hora de formar grups o d'endegar activitats de joc. En aquest sentit, cal recuperar el comentari d'una nena del grup, la Melània (vid. més amunt), que es lamentava de veure la seva foto al costat de la de l'Abdel tot argumentant que no era el seu amic i que era tonto...

La tutora s'escudava en el seu perfil malaltís i en una suposada falta de voluntat del nen de participar en els jocs col·lectius per justificar d'alguna manera la pròpia manca d'èxit en la correcció d'aquesta situació excloent: "Els companys el tenen totalment marginat, no volen ajuntar-se amb ell perquè el troben raro i no l'entenen. Al pati i fora de l'escola només el veus jugar amb nens marroquins i parlar en el seu idioma". Una percepció que quedava plasmada també als fulls d'avaluació: "Es mostra distant amb la mestra"; "Es comunica poc amb els companys, amb qui no acostuma a jugar, ni a dialogar"...



En qualsevol cas, però, la conseqüència de tot plegat era que l'Abdel quasi no entenia ni el català ni el castellà (i alhora no tenia ningú que valorés la seva competència en la llengua materna), el que al seu torn augmentava les dificultats de relació amb els altres alumnes, i amb la tutora, com es desprèn de la seqüència següent extreta de la mateixa sessió de Racons citada més a munt.

*En un moment determinat, l'Abdel ha deixat el carret al mig de l'aula i ha vingut a ensenyar-li a la mestra un dels objectes que hi havia ficat (em penso que era un pebrot de plàstic), li ha dit quelcom molt fluixet en marroquí, i la mestra li ha contestat, sense entendre'l: "Què dius Abdel? Sí, el pebrot l'has comprat a la botiga..., però no t'entenc, si no parles més clar no t'entenc...". Però l'infant no ha sabut parlar més clar, la mestra s'ha quedat sense comprendre'l, i l'Abdel ha continuat a la seva bola, passejant el carro amunt i avall i parlant sol per ell mateix en marroquí. Llavors la X m'ha recalcat que amb aquest nen li era ben difícil de comunicar-se, que ella feia el que podia, però que la barrera principal està en la llengua.*

La mestra trobava que hi havia un gran problema d'incomprensió entre l'escola i l'Abdel, problema que no només era el resultat de la falta de comprensió lingüística: "Sembla que vagi perdut, que no sàpiga ben bé què fa a l'escola, ni què s'espera d'ell. Encara no ha aconseguit del tot la maduresa social que acostuma a correspondre a l'edat, li costa participar en tasques comunes degut a la inseguretat".

Com a resultat, l'avaluació del seu procés d'aprenentatge abundava en les seves mancances, especialment d'interès i motivació pel treball escolar: "No se'l veu gaire motivat, mostra poca capacitat d'observació, i no ha assolit els continguts proposats en cada centre d'interès"; "No comprèn el que se li explica per manca d'atenció"; "El seu nivell d'expressió és inferior al que li correspon per l'edat que té (dificultats per expressar verbalment el que pensa)"; "Es cansa de mantenir l'interès en activitats llargues"; "No sempre sap el que està fent"; "Sovint, a classe cal avisar-lo perquè no està fent la feina", etc. L'Abdel no havia assolit les mínimes bases imprescindibles per a l'aprenentatge de la lectoescriptura ("Encara té el grafisme i el traç poc segur"; "Encara no associa el so amb totes les grafies treballades fins ara; No demostra cap interès per aprendre a escriure el seu nom") i l'anàlisi del medi natural ("Li costa distingir formes, grandàries, i colors -no els relaciona amb el seu nom"). Tot això portava la tutora a determinar que l'alumne hauria de repetir P-5 el curs vinent...

La suposada incomprensió de l'Abdel del seu paper a l'escola es feia extensiva a la família, amb la qual a penes havia tingut contacte: "Mai no vénen a cap reunió. Els cito, em tenen esperant una hora, i al final ja marxo perquè sé que no vindran". La mestra expressà la seva decepció perquè, a fi de comptes, les reunions són quelcom "que a qui més els hauria d'interessar és a la família, perquè parlem del futur del nen".

El malestar venia amplificat pel, en termes de la tutora, "brutal absentisme" de l'Abdel, que l'havia deixat "totalment endarrerit" i sense els recursos per poder començar a llegir i a escriure, ja que sempre faltava als matins, "quan estan programades les activitats de començar a

associar lletres i nombres, per tant els dies que ve ja no pot seguir el que fan la resta dels seus companys”. S’havia demanat la intervenció de Serveis Socials en aquest afer.

Les consideracions de la mestra deixaven entreveure una capacitat molt baixa de *comprensió* – en el sentit d’empatia- cap les possibles raons de la mare (cura i protecció d’un fill amb greus dèficits de salut?), i poca disposició d’esforç per guanyar-se la seva confiança –i la de l’Abdel- en l’escola.

**D.2) Cicle Inicial: Selima** (nascuda al Marroc, 1er); **Mustafà** (nascut al Marroc, 1er; germanastre de la Rahma de 3er)

▪ **Selima**

El cas de la Selima (arribada a P-4) preocupava especialment les mestres de l’escola, donat que a l’etiqueta de “dificultats d’aprenentatge” s’hi afegia tot un rosari d’actituds adverses i desafecció cap a les tasques escolars que ja venien de lluny.

Sobre l’entorn familiar de la Selima vaig arribar a saber poca cosa a banda de la seva procedència de Laratxe, al nord del Marroc, la seva tutora tampoc no en tenia gaire informació perquè els pares amb prou feines venien l’escola.

Excepte en les matèries de coneixement del medi natural, plàstica, i educació física, on se l’avaluava amb un *Progressa adequadament* donats un cert interès i esforç, la Selima suspenia la resta d’assignatures en “no arribar al nivell de Primer”. Així, per exemple, alguns dels comentaris avaluatius recollits al seu informe eren, quant a l’aprenentatge de la llengua catalana:

*Li costa estructurar frases en català i pronunciar correctament les paraules. Llegeix sil·làbicament però encara no reconeix tots els sons.*

*No sap seguir una lectura col·lectiva; no comprèn les paraules de la lectura.*

*El seu nivell de comprensió oral és una mica fluix; ha d’acostumar-se a escoltar amb més atenció.*

*No va assolint els sons i les grafies d’aquest trimestre.*

La tònica dominant en aquesta com en la majoria de matèries era la seva manca d’atenció i interès pels continguts i les activitats: “No mostra interès, no escolta i no té una bona actitud a classe”; “Té pocs hàbits de treball, li costa concentrar-se”; “Sols participa d’allò que l’interessa. Li costa acceptar les normes, sovint protesta”; “Es mostra dispersa i es distreu amb facilitat; empipa els altres i no arriba a fer cap activitat”, i un llarg etc...

A més, a la Selima, a banda d’una inseguretad mal canalitzada (“No té gaire capacitat d’autocontrol. Manifesta sovint inseguretad davant diverses situacions o activitats”), se li atribuïen pecats capitals de la cultura docent com la dependència del mestre i el fet de copiar dels companys:

*Reclama l'ajut del mestre encara que sàpiga què ha de fer; sol·licita contínuament les directrius de la mestra.*

*Té molta tendència a mirar el treball dels altres, per tal de fer-ho bé.*

Tanmateix la seva tutora reconeixia amb sorpresa l'originalitat (més aviat excentricitat) que suposava el fet que la Selima tingués tan clar el seu futur professional: volia ser policia... De fet, el fort caràcter i independència social de la Selima, una nena força alta per la seva edat, molt primeta, amb cara de trapella accentuada per l'expressió dels ulls negres, que vestia de forma desmanegada, amb la roba posada de qualsevol manera i "sense uns hàbits de neteja personal", no semblava plat de bona digestió ni entre el professorat ni entre els companys d'origen autòcton, que coincidien en veure-la com una nena conflictiva i geniüda:

*Va bastant sola, no busca la relació amb els altres nens i nenes*

*No està integrada amb els altres companys. De vegades manifesta impulsos agressius envers els companys de joc. S'enfada per qualsevol motiu i crea conflictes. Davant un conflicte, el resol a cops.*

*Li agrada manar; és molt exagerada en les seves reaccions; quan se li crida l'atenció, sempre vol tenir l'última paraula. Li agrada cridar l'atenció; té geni i el treu sovint.*

*Li costa demanar la paraula a classe, sovint interromp. No sap escoltar els altres*

Les pròpies observacions a l'aula de Primer van revelar que aquestes percepcions eren fins a cert punt esbiaixades: les respostes de la nena apareixien vinculades a una estratègia adaptativa davant actituds de marginació i aïllament que, de fet, semblaven *prèviament* desplegades pels seus companys d'aula autòctons, que sistemàticament la deixaven de banda i l'ignoraven en les tasques escolars:

Per exemple, en una ocasió en què els alumnes treballaven exercicis de semàntica en català, vaig enregistrar la següent dinàmica en el grupet de nenes de taula de la Selima:

*M'he passat al grup de la Selima, la Ivet, la Belén i la Ginebra. En teoria havien de resoldre totes juntes els exercicis. Però a la pràctica de seguida m'he adonat que estaven deixant totalment de banda a la Selima, que anava contínuament a remolc, copiant el que les tres nenes havien resolt sense comptar amb ella, ni comunicar-s'hi. És més, la Selima ja s'havia quedat endarrerida, pendent d'acabar un exercici on, a partir d'un dibuix de les seccions d'uns grans magatzems, havia d'indicar quins articles de venda s'hi haurien de col·locar a cadascuna. La Belén, quan ha vist que jo m'entretenia a ajudar la Selima, ha proposat d'esperar-la, però les altres dues nenes han arrufat el nas (sense dir res, potser cohibides per la meva presència) i continuat avançant com si res.*

Una altra tarda en què tota l'activitat de la sessió va estar centrada a l'entorn de les colònies, la Selima i la resta de companyes d'origen marroquí que no hi anirien es veieren totalment despenjades de l'entusiasme dels seus companys que sí hi anaven (vid. més a munt: Salma i Iman). Després d'entretenir-se buscant el Marroc a l'atlas en comptes de buscar la comarca catalana destí de les colònies, que no li interessava gens, la Selima va engegar un breu intent d'enganxar-se a l'activitat posterior, que consistia en reflectir en un dibuix com s'imaginaven que seria l'alberg:

*He vist que la Selima estava copiant el dibuix de l'Andreu i intentava dibuixar una llitera. Algú (em penso que ha estat l'Ana) ha començat a mofar-se'n argumentant que allò no s'assemblava en res a una llitera i que la Selima no sabia el que estava gargotejant... La Selima els ha fet pam i pipa i ha continuat el seu estrany dibuix com si res. Pintava de forma molt arbitrària, com si tant se li'n donés la combinació de colors (ha pintat de blau una de les cares dels nens que ha afegit al costat de la llitera).*

La Selima no va arribar a completar la fitxa de les colònies, però tampoc no semblava que la mestra hi estigués massa amoïnada...

Les constants apreciacions de la Selima com una nena solitària i en conflicte constant amb els companys xocaven amb una altra realitat ben establerta: i és que gaudia d'un petit cercle d'amistat a l'aula format amb la Salma i la Iman (principals aliades a l'hora d'escaquejar-se de la feina, tot i que no sempre li seguien el joc...), que al pati s'eixamplava a la resta de nenes d'origen marroquí de l'escola, que com s'ha afirmat en casos anteriors, feien una pinya compacta d'amistat i suport mutu dins el centre.

Efectivament, la Selima buscava constantment la complicitat de la Iman i la Salma per fer valer els seus coneixements, jocs i cançons pròpies (en marroquí) enfront dels companys autòctons: recordo una ocasió en què els seus cants van trobar una reacció de burla per part d'una de les companyes més populars. Llavors la Selima va alçar la veu i recità repetidament l'estrofa primera, en sentit de provocació.

La Selima vivia força malament el fet de trobar reprimendes cada vegada que es comunicava en marroquí dins l'escola: precisament la tossudesesa de la nena en mantenir l'ús de la llengua materna semblava emergir, tot i que la tutora no ho arribà a explicitar específicament, com un dels principals obstacles en la manca de progressos acadèmics de la nena.

En aquest sentit, el cercle d'amistat amb les companyes del mateix origen era vist negativament per la seva tutora, que enfocava la seva preocupació des de la manca de relacions positives amb la resta de companys autòctons. Al final de curs alguns dels comentaris de l'avaluació establien que:

*La Selima aquest curs ha millorat però molt lentament, encara no té el nivell de primer.*

*Ha millorat també els seus hàbits de treball, però encara té problemes en el seu comportament i la relació amb els companys.*

*(...). També hauria d'anar a l'otorrino perquè li fessin una exploració de nas, oïda i en general de respiració. Sembla tenir problemes per reproduir sons.*

A aquesta darrera observació patològica la tutora va afegir que el curs següent la Selima entraria en seguiment per l'EAP, per tal de valorar i diagnosticar si el seu nivell tan "fluix i justet" podria respondre a certes limitacions en les seves capacitats d'aprenentatge...

## ▪ **Mustafà**

El Mustafà procedia d'un entorn familiar complicat, marcat per la precarietat econòmica (treball eventual al camp del pare) i els canvis de residència (primer a Vilassar de Mar, després Caldes d'Estrac, i eventualment, el curs següent al del treball de camp, hi hauria un darrer trasllat a Mataró). A més, es donava la circumstància que la mare del Mustafà havia estat casada i tingut fills al Marroc anteriorment: justament aquell curs el nen coneixeria la seva germanastra gran, portada a Caldes per ajudar la mare a tenir cura dels germanastres més petits. El Mustafà estava vivint de manera conflictiva aquesta nova incorporació familiar, i els problemes familiars d'alguna manera tenien el seu eco en la convivència escolar...

En qualsevol cas, però, des de la seva arribada al centre a P-4 (segons la seva tutora, "el vam posar directament a P-4, ja a les acaballes del curs, perquè els pares ens van assegurar que el Mustafà havia anat a la guarderia, però després de seguida vam veure el desfase"), les mestres constataren una manca d'hàbits d'aprenentatge i d'interès que havien estat, segons elles, el detonant dels seus pobres resultats acadèmics, especialment a nivell de lectoescriptura:

*No coneix prou bé les lletres treballades a classe, no va assolint els sons i les grafies; encara llegeix lletra per lletra, li costa ajuntar la paraula*

*El seu nivell de comprensió oral és una mica fluix; sovint cosa d'entendre el que diu, ja que es fa un embolic*

I de matemàtica:

Encara no sap ordenar bé els números de petit a gran; no coneix les quantitats fins al 100; no domina les operacions bàsiques que s'han treballat...

En general, doncs, les seves disposicions distaven molt d'acomplir els mínims requisits d'atenció i esforç demanats a l'aula:

*Li manquen hàbits de treball, es cansa de fer activitats que li representin un esforç i segueix sent lent treballant.*

*Li costa prendre part activament a la classe.*

*No acaba d'adaptar-se al treball diari de la classe i a les activitats que se li proposen; Sols participa en allò que li agrada; Normalment no fa els deures.*

La seva tutora, a més, estava amoïnada pel fet que el Mustafà hagués marxat de vacances dos mesos al Marroc a l'inici de curs (viatge que també havia realitzat anteriorment, a P-5), absència que l'havia acabat de convèncer per prendre la decisió de fer-li repetir Primer: "Aquest any ha perdut molt, s'ha quedat encara més endarrerit, i tot i que ara treballa una mica més, no té el nivell de primer...". Es mostrava realment molesta per aquesta pèrdua de classes que inequívocament interpretava com una manca d'interès de la família en l'escolarització del Mustafà.

En realitat, el Mustafà era vist per la seva tutora com un infant força intel·ligent, però que canalitzava les seves capacitats sortint-se per la tangent de les demandes de l'escola, en la

direcció de la picaresca i l'escaquejament, atribucions comunes a la majoria dels alumnes d'origen marroquí. D'aquí aquest èmfasi en la manca d'interès i els subterfugis (“A vegades, disfressa la veritat”, es pot llegir en els *Aspectes de personalitat* del seu informe d'avaluació) per evitar de fer la feina escolar, a banda de la seva manca d'implicació (“Sols col·labora en allò que l'interessa”).

De bones a primeres em va costar localitzar el Mustafà a l'aula, era un nen amb un fenotipus difícilment associable als infants marroquins : ulls verd clars i el cabell molt llis, tirant a ros (segurament la família pertanyia a l'ètnia berber, però no vaig arribar a saber-ho del cert). Es tractava d'un nen aparentment tímid i invisible a l'aula, tot i que de seguida se li intuïa un caràcter molt més fort i decidit del que evidenciava dins les parets de l'escola

Al poc de seure amb ell a la classe, em vaig adonar que, tot i que la cal·ligrafia (tant en lletra de pal com lligada) la tenia bastant assimilada, no s'esforçava per fer intel·ligibles la majoria de paraules que escrivia o veia escrites. Així, quan tocava fer exercicis de lectura, el Mustafà de seguida es cansava i només volia copiar grafies, negant-se a llegir sistemàticament pel gran esforç que li suposava i la vergonya que passava davant la resta de companys més avantatjats. Tot i reconèixer-li voluntat per participar en les converses col·lectives, la mestra es queixava que sovint costava d'entendre el que deia: “es fa un embolic”.

El seu ensopiment a la classe i la seva manca d'atenció estaven molt relacionades amb l'aïllament social a què era sotmès dins el grup d'iguals, on el Mustafà es trobava sistemàticament deixat de banda, ignorat, àdhuc objecte de burla pel seu desnivell en lectoescriptura, si bé la seva habilitat jugant al futbol l'inclouïa de tant en tant en el grup dels nois, tot i que ell se sentia més còmode practicant-lo amb altres alumnes més grans del seu mateix origen.

En l'animadversió que alguns nens de la classe sentien cap el Mustafà s'hi comptava un component racista evident, atiat per autòctons conflictius que sovint el buscaven per fer-li la guitza impunement. Com a exemple, aquesta escena enregistrada al diari de camp:

*Durant l'estona que he estat treballant amb el Mohamed, l'Abel se'ns ha acostat en diverses ocasions per empenyar-lo i burlar-se'n. De seguida que s'ha adonat que el Mohamed havia pres la goma per esborrar un exercici que li havia sortit malament, ha anat enfurismat cap a ell i, tot arravatant-li, li ha cridat : “Tu no toquis la meva goma ! Com la tornis a agafar ja veuràs, moro !”. El Mustafà se l'ha quedat mirant fixament amb una cara entre espantada i enrabiada, però no li ha contestat. La mestra aparentment no ha sentit res...*

Els companys de classe no toleraven que el Mustafà fes servir la seva llengua materna per comunicar-se amb la Salma, la Iman i la Selima, quan de fet aquestes nenes constituïen el seu refugi a l'aula davant la indissimulada hostilitat dels nois, que en el cas de les nenes quedaven diluïdes en una actitud més indiferent.

Vaig poder comprovar com el lluíment acadèmic de la Salma, actuant de model, així com un treball d'acompanyament estret per part d'un adult (en aquest cas l'etnògrafa) aconseguiren -ni que fos puntualment- despertar de manera insospitada l'atracció del Mustafà cap a les tasques acadèmiques, malauradament esmorteïda per les baixes expectatives del professorat i, com es desprèn de la següent cita, pels rígids esquemes escolars de temps i espai:

*Cap al final de la classe, la Salma ha agafat el llibre de català i m'ha ensenyat tot el que portava fet : gairebé el tenia acabat. Ha presumit d'això davant el Mustafà i la Iman, que han comprovat que a ells encara els hi faltaven un reguitzell (al Mustafà gairebé la meitat). Els tres s'han quedat amb mi la resta d'estona, semblaven encantats que els hi fes un seguiment personalitzat, i el Mustafà s'ha concentrat en els exercicis amb l'ajuda de la Salma. Quan ha tocat el timbre de sortida al pati, no volien sortir-hi. La mestra els ha advertit que no podien triar quedar-se a l'aula, que havien d'eixir i esmorzar. El Mustafà s'ha inventat que s'havia fet mal al peu i que no podia caminar, però el subterfugi no ha colat, i s'ha vist empès cap el pati.*

### **D.3) Cicle Mitjà: Khadija** (origen marroquí, 4rt)

#### ▪ **Khadija**

Si bé a l'escola la majoria dels mestres, incloent la seva tutora, donava per descomptat que la Khadija havia nascut al Marroc i passat els seus primers anys de vida allà, el cert és que el lloc de naixement de la nena no era un altre que la ciutat de Barcelona, des d'on s'havia traslladat la família, composada per matrimoni, dues germanes més grans (18 i 12 anys) i una de més petita (5 anys), en trobar el pare feina de jardiner.

Aquesta associació segurament venia a causa de les grans dificultats que mostrava la Khadija per comunicar-se i fer-se entendre pels adults de l'escola. En seguiment per l'EAP des de poc després de la seva incorporació al centre a finals del 1997, tothom estava d'acord en què la seva expressió oral era deficient i en què l'extrema timidesa que caracteritzava el seu comportament a l'aula ("La deficient observació és pel seu temperament apàtic" s'arribava a afirmar en el seu informe d'avaluació final) constituïen obstacles acadèmics decisius en la seva trajectòria escolar, marcada per grans llacunes i mancances en termes d'aprenentatges (especialment pel que fa a lectoescriptura).

Actitud "tímida", "reservada", "dispersa", "passiva"..., tots aquests epítets li eren adjudicats tant formalment com en les conversacions informals amb les docents i professionals dels serveis externs. Des de l'EAP s'havien plantejat "esbrinar si la manca d'expressió oral espontània és deguda a dificultats en l'assoliment dels aprenentatges o a altres causes". Segons la psicopedagoga, tot i que la seva actitud podia variar considerablement quan no se sentia observada, la nena a casa també es mostrava molt inhibida i poc comunicativa.

La tutora de Quart considerava la Khadija "una mica *borderline*": "mai no saps el que passa pel seu cap, sembla que visqui en un món paral·lel". Com a agreujant s'afegia, segons ella, un enorme "bloqueig emocional i mental" des de la seva arribada a l'escola motivat per "un sarau

molt gran a la família arran d'un matrimoni obligat de la seva germana de catorze anys acordat pel pare, al qual ella es negava". Malgrat tot, constatava una evolució en positiu durant el curs: "Mica en mica ha anat agafant confiança, i les classes més informals, com la d'informàtica, són les que més aprofita". En contra de l'afirmació de la tutora, el terme "borderline" era negat rotundament per la resta de mestres de la plantilla: "És una nena que li costa molt, però de cap manera és *borderline*, el que necessita és seguiment personalitzat i anar agafant seguretat en ella mateixa". Algunes criticaven que aquesta tutora no tenia gaire paciència amb ella i que de seguida havia llençat la tovallola...

Les pròpies observacions a l'aula de Quart donaven certament la raó a les docents crítiques amb el diagnòstic de la tutora. Sovint les tasques individuals de repàs, sense una atenció directa, suposaven per la nena un augment de la distància en l'assoliment d'aprenentatges respecte a la resta de companys. Així, per exemple, durant una classe d'informàtica:

*La Khadija ha estat enviada a fer deures de repàs de matemàtica un cop ha acabat totes les tasques d'ordinador. He vist que seia en un cantó i aparentment ha restat absorta en els exercicis del llibre, perquè no s'ha aixecat en cap moment ni s'ha relacionat amb ningú. Simplement ha romàs asseguda a la seva cadira passant totalment desapercibuda per la resta dels companys i per la mestra. El cert és que no he pogut comprovar si realment estava treballant o es dedicava a mirar les musaranyes. Com a mínim sí que ha encetat un full amb el seu nom i ha copiat les preguntes que venien al llibre. Però crec que no ha arribat a completar cap dels exercicis en l'estona que ha estat asseguda.*

Era evident la seva gran timidesa i la paràlisi a què aquesta li conduïa davant les tasques escolars, però també ho era que la Khadija responia molt positivament quan algun adult li dedicava temps. Treballant amb ella vaig notar com el seu somriure constant buscava amagar una certa sensació de confusió davant les activitats escolars, com un recurs per anar tirant i no donar cap problema... Mica en mica, el seu somriure mut es va omplir de paraules...

Cap al tercer trimestre, la Khadija havia experimentat un canvi força significatiu en termes de relació amb els companys i de participació a l'aula: la consolidació de la seva amistat amb la Fadila (vid. més a munt), una nena molt extravertida i xerraire que la va agafar sota la seva protecció, li va suposar una ampolla d'oxigen en aquest sentit, si bé ambdues romanien relativament marginades dins el grup-classe. Tanmateix, la valoració de l'EAP sobre l'estreta amistat entre la Khadija i la Fadila no deixava d'apuntar en sentit negatiu l'ús comú de la llengua materna:

La relació amb la Fadila (nena també magribina) és espontània i de camaraderia, però parlen entre elles el seu idioma...

Curiosament, i contradient la darrera afirmació, dins l'aula només les vaig sentir comunicar-se en català; de fet, sobtava el bon accent de la Khadija, que s'expressava amb més fluïdesa en català que no pas en castellà. Malgrat tot, aquest ús del català no li ajudava a contrarestar el rol d'*outsider* a què s'havia vist empenya dins l'entorn escolar.



#### **D.4) Cicle Superior**

En aquesta etapa educativa no s'hi ha trobat cap cas que pogués ser realment representatiu del tipus de perfils de desvinculació en termes globals.

Un cop tancada la tipologia d'experiències i dinàmiques construïda a partir de l'etnografia realitzada a Caldes d'Estrac, arrodonim les pinzellades individuals amb un subcapítol de contextualització general que ens completarà el dibuix, tot reservant la comparació amb els resultats de l'etnografia realitzada a Mataró per al proper capítol.

### **11.2. Les dinàmiques de relació dels alumnes d'origen immigrant a l'escola**

Aquest apartat, de la mateixa manera que ho feia en l'etnografia mataronina, té el propòsit de situar en el mapa relacional més ampli les experiències i dinàmiques de vinculació/desvinculació recollides fins ara amb els casos exposats, distingint aquelles establertes amb el professorat de les establertes amb el grup d'iguals. Un entorn relacional que al seu torn pren sentit en vinculació amb els aspectes ressenyats als dos capítols anteriors, i que inevitablement reapareixeran a llarg d'aquestes pàgines.

Cal apuntar que amb la finalitat d'obviar constatacions redundants ja recollides en l'etnografia sobre el CEIP Icària -aquelles, diguem-ne *estructurals*-, generalitzables a la majoria de centres educatius d'Infantil i Primària, aquest subcapítol concentra la seva atenció en les especificitats interaccionals distintives del CEIP Muntanyà.

#### **11.2.1 Les relacions amb el professorat**

En capítols anteriors ja ha quedat palesat que, per les seves característiques com a petita "escola de poble", el CEIP Muntanyà tendia a afavorir un clima de centre càlid i proper, que es traspuava en la relació amb els alumnes: a diferència del que succeïa a Mataró, la fluïda comunicació de les mestres amb el nucli de famílies autòctones, l'elevada implicació d'aquestes, així com la flexibilitat en els aspectes d'organització escolar, facilitaven que una part important dels infants visquessin la transició de la vida familiar a la vida escolar amb una certa sensació de continuïtat, el que sens dubte en facilitava les disposicions pro-acadèmiques.

S'ha mostrat com els moviments dels infants pel centre es desenvolupaven de forma molt més informal i "natural" que en el cas del CEIP mataroní: les fileres per entrar del pati a les aules es limitaven als infants d'Infantil, els alumnes canviaven sols d'aula sense ser custodiats per un

mestre, i podien seure lliurement amb qui més s'estimessin, els canvis de classe no es marcaven a toc de timbre, sinó cada aula al seu ritme, amb un cert marge i flexibilitat, etc.

Prenent aquest context en consideració, es comprèn la constatació que al professorat li costés realment poc engrescar l'alumnat en les activitats quotidianes. Les actituds de resistència i oposició activa sistemàtica, tot i existir, resultaven menys freqüents que a l'escola mataronina, i tendien a concentrar-se en determinats infants amb una problemàtica diagnosticada (a través de l'EAP), a excepció potser de l'aula de Cinquè, on el tarannà de la mestra, més autoritari, no semblava agradar ni tan sols als alumnes "model". El posat altaner i la poca paciència que mostrava amb els nens més proclius a la distorsió només feien que generar més distorsió.

Prou expressiva esdevé al respecte aquesta escena esdevinguda durant una classe de llengua castellana, al bell mig d'una activitat en què els alumnes havien d'anar sortint a la pissarra per classificar un seguit de paraules segons la col·locació de l'accent, i on el protagonista disruptiu va ser en Fouad:

*Quan el Fouad ha sortit a la pissarra, s'ha posat a fer el tonto tot dirigint ganyotes i diversos gestos als altres, i la S ha començat a perdre la poca paciència que li quedava. Al final li ha cridat: "Fouad, avui estàs insuportable!". (...) La S m'ha mirat significativament i m'ha dit, per a què ho sentís tothom: "Normalment estan malament, però avui estan pitjor". Després han fet un dictat, i les interrupcions han estat continuades. La S ha apuntat a la pissarra els noms del Fouad i de l'Arnau. Els ha amenaçat: "Vosaltres mateixos, si no pareu d'una vegada, els nens apuntats a la pissarra aniran fora de classe i els enviaré una carta als pares. Vosaltres mateixos!". Aquesta amenaça ha tingut durant una estona el seu efecte i tothom s'ha mantingut més o menys callat. Però el clima ha continuat essent de molta tensió.*

Malgrat tot, al CEIP Muntanyà la diversitat de patrons de relació que existia entre docents i alumnes no només emanava dels diferents perfils i tarannàs personals del professorat, ja de per si dispersos, i a voltes "incompatibles", sinó també de les pràctiques pedagògiques quotidianes, fins i tot quan els criteris estaven ben consensuats i articulats, com succeïa entre les mestres d'Infantil. Així, més enllà de l'aparent homogeneïtat en els criteris d'acollida i interacció amb els infants com l'Educació Infantil, al CEIP Muntanyà el tracte suau, càlid i proper de la mestra de P-3 contrastava amb una certa brusquedat de formes per part de la docent responsable de P-5, tot i la sintonia i bona relació que existia entre les dues.

Així, si a P-3 la mestra havia aconseguit que infants amb dificultats de relació amb els companys, com la Naomi i el Nazim (vid. apartat anterior) "s'obrissin" gràcies en part a l'èxit del "Dia del protagonista" i a l'èmfasi posat en visibilitzar les seves contribucions a les activitats d'aula, a P-5 el tracte resultava més distanciat i disciplinari, amb la mestra sovint absorta en preparar noves activitats per la classe –i de vegades en d'altres ocupacions més opaques- a la seva taula mentre els infants s'acabaven avorrint dels Racons i provaven de jugar i interaccionar com si fossin al pati.

La docent en qüestió acostumava a parlar en tercera persona quan renyava els alumnes (per exemple, durant una classe de lectoescriptura: “A veure, quan la R us diu que intenteu llegir i no només mirar els dibuixos, és perquè vol que aprengueu...”), fet que no coadjuvava gaire a l’aproximació als infants, ans el contrari, n’augmentava la distància i accentuava el sentit d’autoritat de les seves paraules. Un altre detall significatiu: la seva veu retronava en les oïdes infantils quan enviava a l’esbarjo els alumnes: “Vinga, a recollir, i al pati!”.

Deixant de banda aquestes qüestions sobre la disparitat de tarannàs i maneres de fer en la relació amb els alumnes, al capítol sobre l’imaginari i els discursos docents hem avançat els elements conflictius que marcaven les interaccions del professorat (i altres adults com els monitors) amb una part de l’alumnat de famílies immigrades: el d’origen marroquí. Aquests conflictes tenien lloc no només dins les aules, sinó també als espais escolars fora de l’aula ordinària, com el menjador escolar o el pati.

Hem de recuperar aquí exemples com el revolt ocasionat per la negativa d’aquests alumnes a menjar el menú especial musulmà perquè no es refiaven que estigués matat segons el ritual adequat. Les monitores del menjador asseguraven que “mai no volen el menjar de l’escola, i tampoc no volen recollir els coberts i els plats; la resta d’alumnes que dinen allà ho veuen, i tampoc recullen la taula”. A més, segons les mateixes “quan mengen mai no fan servir els coberts, agafen directament el menjar del plat i se’l duen a la boca”, causant un altre cop rebombori entre els seus companys de taula, “que se’n burlen”.

Un altre exemple ve a propòsit d’una situació ja ressenyada en pàgines anteriors, no presenciada directament però explicada per una de les mestres entrevistades:

...els vam trobar una dia a la Biblioteca resant amb estores al terra i tot. (...). Havien portat les estores de casa en les motxilles, i havien agrupat a tot *el col·lectiu musulmà* i estaven tots resant, fins i tot els petits: la Salma, la Iman... Tots junts. (*Mestra Cicle Superior*).

El professorat de l’escola es veia amb pocs recursos per reconduir aquestes situacions incòmodes i era l’Equip Directiu qui prenia la iniciativa al respecte tot recolzant-se en la mediatora cultura que traslladava les problemàtiques a les famílies.

La distinció clara del “col·lectiu musulmà” i l’atribució d’una base cultural als conflictes contrasta amb les dinàmiques descrites per l’escola mataronina, on si bé es donaven relacions igualment conflictives, l’antiguitat d’aquest alumnat al territori així com la vehiculació d’un discurs docent cec a les diferències culturals afavorien una perspectiva més individualitzadora, associada a la desatenció i l’abandonament familiar, amb suposades conseqüències sobre el comportament i l’adaptació a l’escola dels infants.

La resta d’alumnes d’origen estranger, tant llatinoamericà com europeu, vivien les seves interaccions amb el professorat pràcticament en idèntiques situacions que l’alumnat autòcton, quedant diluïts els marcadors distintius (la llengua materna, o fins i tot el color de pell en el cas

del petit sector d'alumnes vingut de la República Dominicana). Pel que fa a l'alumnat de famílies angleses i alemanyes, l'imaginari positiu i el posicionament obertament pro-acadèmic (alta motivació i alt rendiment) d'aquests infants encara facilitaven més unes relacions properes i cordials amb els docents, que encoratjaven els seus progressos, especialment en el cas de les nenes. Com a contrast serveix aquesta escena enregistrada a una classe d'anglès de Cinquè, on destaca la reacció del trapella Fouad a l'estratègia de la mestra de "felicitar" els que s'estaven portant de manera adequada en un moment de general guirigall, i on s'alaba el comportament de la Berit:

*A mida que ha anat avançant la sessió, la xerrameca de la taula dels nois, i de la N i la Dayana s'ha anat fent considerable. En resposta a aquest clima de creixent soroll, la L (mestra) s'ha dirigit cap a la pissarra, i tot mirant alternativament a la Berit, que estava concentrada en l'estudi, i a la resta, ha exclamat: "Felicitats a la Berit, que està estudiant!..." Abans de continuar, el Fouad l'ha interromput, i ha saltat, amb sorneguera: "...I felicitats al Fouad!". La L l'ha mirat mig enfadada, però en el fons divertida i li ha aclarit que quan l'hagués de felicitar a ell ja ho faria, però que no seria precisament avui...*

De la mateixa manera que fèiem a l'escola Icària, s'escau comparar els tipus d'interaccions que s'establien entre l'alumnat nouvingut i els docents a les aules de reforç i a les aules ordinàries, tenint molt en compte la constatació ja apuntada que als reforços assessorats per Compensatòria només hi assistien únicament i exclusiva els alumnes d'origen marroquí d'incorporació tardana.

Al CEIP Muntanyà es feia evident de forma més punyent la invisibilitat de què eren objecte aquests alumnes dins els seus grups-classe, potser perquè la bretxa entre els continguts que se'ls hi adaptaven i les activitats generals programades esdevenia realment abismal. Vaig notar en moltes ocasions com la meua presència a l'aula ordinària afavoria que la mestra se sentís més "descarregada" i es desentengués del seguiment individual, confiat a les meves mans com a part del rol de suport que desenvolupava. En qualsevol cas, els exemples d'aital invisibilitat són molts, vegem-ne només alguns:

Pel que fa al Cicle Inicial, recordo que en el transcurs de l'última activitat de la tarda consistent en elaborar una "fitxa" sobre les colònies la tutora amb prou feines va prestar atenció al treball de la Selima, la Iman i la Salma. Van ser les mateixes nenes les que la van anar a buscar per tal d'obtenir el seu reconeixement de la feina ben feta, amb la ironia que ni tan sols hi anirien a les colònies... Aquesta iniciativa la repetiren en més d'una ocasió, imitant els companys més valorats ("Senyoreta, està bé?"). En aquell moment vaig pensar, i deixar anotat:

*No sé si això ha estat perquè avui confiava que me n'ocuparia jo d'elles, o perquè no aniran de colònies (la qual cosa seria totalment injusta), o perquè és una pràctica habitual de la mestra, com si donés per descomptat que aquestes nenes no tenen perquè seguir el mateix ritme d'aprenentatge que els seus companys... També és cert que avui la R, donat l'estat de nerviosisme de molts dels alumnes, ha estat pendent de controlar els més "distorsionadors"...*

A Cinquè la Làmia i la Yafiah semblaven formar part del mobiliari escolar, com ja s'ha introduït en pàgines anteriors. Només al Cicle Mitjà el caràcter distorsionador i reivindicatiu del

Tawfiq i l'Omar, per exemple, "obligava" d'alguna manera la mestra a respondre a les seves contínues demandes d'atenció. Per tant, les experiències d'aquest alumnat s'estructuraven a l'entorn d'una clara divisió de gènere nois/visibilitat noies/invisibilitat que s'activava als darrers Cicles de la Primària, donat que les nenes nouvingudes al Cicle Inicial com la Salma y la Iman - que sí compartien la major part del currículum ordinari-, o bé es mobilitzaven per atraure l'atenció de la tutora, com s'ha mostrat més amunt, o bé reaccionaven desmarcant-se del programa docent previst sense distorsionar.

Potser l'excepció més notòria a aquestes experiències, podria ser la de la Rahma<sup>140</sup>, nouvinguda a Cicle Mitjà, una nena que vivia una realitat familiar molt dura, i que en la tutora va trobar un suport no només en termes acadèmics, sinó emocionals i afectius. La mestra es mostrava ben conscient de la importància de treballar aquests aspectes per tal de vincular la nena a l'espai escolar com una alternativa de benestar a la vida d'explotació domèstica que duia des que havia arribat del Marroc per atendre pare i germans:

Ui! La Rahma ara té molts problemes perquè s'han separat els pares, s'ha d'encarregar ella de tota la casa, i el que reclama molt és la mestra. A mi em veu pel carrer i... és una cosa! Mira, a mi m'ha estat esperant tota l'estona a l'estació fins que arribava el tren, perquè ella viu allà al costat del tren... I busca molt la fèmina, la companyia d'una noia adulta. Avui quan entràvem a l'escola, igual: faltaven vint minuts i també, volia xerrar amb nosaltres molta estona. De coses que no eren ni de l'escola, no? (...). Van marxar al Marroc al gener, i quan van tornar, ella va venir amb el pare i el germà gran. La mare s'ha quedat amb el petit al Marroc. I ella és com si fos la dona de casa, ho ha de fer tot, a mi em dóna la imatge com si estigués tot el dia fregant i... Llavors necessita, bueno, moltíssima comunicació, l'està reclamant constantment.

Quan l'àmbit d'observació es traslladava a les classes de reforç, novament vaig poder observar els contrastos interaccionals dels alumnes que hi assistien respecte a les dinàmiques enregistrades a l'aula ordinària: tal i com succeïa a l'escola mataronina, hi havia alumnes que es mostraven molt més oberts i participatius en aquest entorn, per ells més proper i familiar, que a l'aula ordinària, on el tracte amb la tutora a penes es limitava a completar els exercicis especials "adaptats" al marge de les activitats del grup.

No era una variable poc important el tarannà afectuós de la mestra interina responsable. Sabia trobar un punt mig entre la permissivitat i l'exigència d'obediència a les seves consignes; tanmateix, ja ho hem vist abans, tendia a mostrar-se rígida pel que fa l'ús exclusiu del català a la classe, no en deixava passar "ni una", recordant constantment que "aquí fem classe de català, hem vingut a aprendre català. L'àrab ja el parlem fora", la qual cosa anava en perjudici de l'espontaneïtat i les ganes d'intervenir dels infants, que acabaven percebent una certa artificialitat en les converses.

Així, la Làmia i la Yafiah, "inexistents" a la classe de Cinquè, a l'espai de reforç sentien la seva pròpia veu, de vegades per compartir vivències que tenien lloc a l'aula ordinària i que les nenes

---

<sup>140</sup> Alumna que no ha estat inclosa al capítol de la tipologia de casos per manca d'informació acurada sobre alguns aspectes del seu perfil acadèmic.

no tenien cap oportunitat de verbalitzar *in situ*. Especialment reveladora resultà una ocasió en què la Yafiah va aprofitar un interrogant de la mestra a propòsit d'un exercici de reconeixement dels colors (“coneixeu algú de l'escola que tingui el cabell pèl roig?”) per anar molt més enllà de la pregunta i parlar sobre les relacions, concretament les sentimentals, entre els companys de classe (“i l'Albert va detrás de la Judit”, i “El Jordi quiere a Berit”, etc.), que semblava conèixer força bé tot i veure's exclosa de la xarxa d'amistats i atracció romàntica al grup. Una experiència realment frustrant: la d'espectador passiu i invisible de les relacions dels altres... L'atmosfera de proximitat creada al reforç afavoria aquesta exteriorització de vivències, i la docent responsable va esdevenir pràcticament l'únic adult a qui aquestes nenes acudien quan se sentien ofeses o ultratjades per algun company de classe.

En el cas d'altres alumnes més petits com la Salma o l'Omar, l'espai del reforç, més enllà de l'atenció personalitzada, suposava un dels pocs entorns on sentien valorats els seus progressos en termes d'aprenentatge de la llengua vehicular. Prova és que, si recordem, a la Salma li costava molt retornar a la classe de Primer un cop acabada la sessió, preferia seguir amb els exercicis de lectoescriptura supervisats directament per la mestra de reforç.

Un cas ben diferent és el del Tawfiq, el més conscient de la degradació en termes de popularitat social que implicava el fet d'assistir al reforç a ulls dels companys de l'aula ordinària. En aquest sentit, d'alguna manera mostrava el seu desacord en veure's separat del grup de Quart augmentant el grau de distorsió habitual i, amb freqüència, desvinculant-se absolutament de les activitats, prenent-se-les a broma i fent veure que li resultaven òbvies i massa fàcils... L'estratègia obertament disruptiva del Tawfiq (vid. tipologia) evidenciava el seu disgust a l'aula de reforç malgrat el bon clima relacional creat.

Tot avançant-nos al proper apartat, és important introduir en aquest epígraf alguns comentaris sobre com gestionava el professorat els conflictes i les situacions de marginació dels alumnes minoritaris, especialment de l'alumnat d'origen marroquí. I és que, davant casos ben flagrants com el de la Yafiah o el de la Fadila (vid. tipologia) cada mestre reaccionava segons la seva idiosincràsia particular, no existia cap mena d'estratègia o protocol conjunt d'actuació.

La resposta majoritària era la inhibició, però també es donaven entre la plantilla intents espontanis de treballar els conflictes en espais de reflexió conjunta com l'assignatura d'ètica o les assemblees. Ara bé, les “solucions” proposades amb la millor voluntat no semblaven anar més enllà de l'obligació “d'aguantar-se” els uns als altres, amb un eventual recurs a la “separació” dels alumnes enemistats. Recordem el cas del rebuig a la Fadila (Quart) per part dels nois de la classe que va servir per posar sobre la taula els problemes de convivència al grup. La tutora explicava:

Aquest grup no acaba de ser acollidor, ni de tenir unes bones relacions entre companys, i és un objectiu meu d'aquest curs, que mínimament s'aguantin. D'alguna manera és el que els he dit avui

a ètica: “És que us heu d’aguantar, i si veieu que no podeu, ho dieu, que aquí tenim espai per separar taules i evitar el company que... Però no s’ha d’excloure ningú, perquè tots cabem aquí, tots tenim dret, o sigui que, si no ho suportes m’ho dius i ja te separarem...” (*Mestra Cicle Mitjà i Superior*).

De fet, la mestra citada al fragment d’entrevista actuava com a protectora de la Fadila davant l’hostilitat d’aquests nois, i en ella la nena trobava un clar suport envers l’assetjament dels companys.

Altres mestres es miraven les dinàmiques d’una manera molt diferent i consideraven en el cas dels alumnes d’origen marroquí –ho he mostrat en el capítol anterior–, que ells mateixos “s’automarginaven”, sobre tot les nenes. Retrobem aquí l’exemple d’aquella mestra que manifestava la seva inquietud i preocupació de veure com les alumnes d’origen marroquí de diferents edats “muntaven el zoco” al pati (vid. capítol sobre imatges i discursos). L’agència que demostraven en veure’s en terreny segur era interpretada amb malfiança, com descobrint falsedat en la seva actitud submissa a les aules. Així ho demostra la següent escena esdevinguda un dia que la tutora de Quart va haver de renyar la Yafiah (Cinquè) al pati per pegar la Salma (Primer) i fer-la plorar:

*S’ha emportat la Yafiah a un cantó i l’ha estat renyant durament. No he pogut sentir què li deia, però la nena intentava defensar-se ferament assenyalant-se el cabell i cridant: “¡Ha cogido pelo!”. Llavors la mestra s’ha admirat irònicament: “Mira-la, fa un any ni tan sols parlava, i ara mira en quin plan es posa!”.*

Per tal de frenar la tendència suposadament nociva de les noies d’origen marroquí a juntar-se entre elles durant l’esbarjo, la mestra va prendre la decisió de monitoritzar activitats al pati que fessin participar plegades totes les alumnes dels darrers cursos (els nois jugaven a futbol a part). I aquesta és l’escena que va tenir lloc un dels dies:

*Han jugat plegades a llençar en cercle una pilota de bàsquet. Quan la R s’ha adonat que les autòctones gairebé no estaven tocant la pilota, ha advertit: “A veure, aquest joc no és ni de marroquins ni de catalans, passeu la pilota a tothom, que la P i l’E gairebé no l’han tocat!”.* (Diari de camp CEIP Muntanyà).

El que succeïa, lògicament, és que les alumnes d’origen marroquí tendien a passar la pilota amb més freqüència a les seves amigues, no per casualitat del mateix origen... Però la mestra, lluny de veure aquestes conductes en paral·lel a les oportunitats de sociabilitat brindades per l’entorn escolar, donava per suposada una voluntat corporativista ètnica d’aquestes noies en base a la seva *marroquinitat* en contra de les alumnes *catalanes*, activant ella mateixa l’etnificació de les dinàmiques de relació entre iguals. No cal dir que hagués estat poc probable sentir una exclamació en aquests termes en el context de l’escola Icària...

La relació de les docents amb aquelles nenes apareixia completament tenyida per l’imaginari sobre “la cultura àrab” que hem desgranat en pàgines anteriors: no valia la pena esmerçar masses esforços perquè al cap i a la fi aquestes acabarien com a “dones marroquines”. En canvi, als nens implícitament se’ls hi atribuïa un esperit de superació que implicava la possibilitat

d'*evolucionar fora* de la seva cultura d'origen. Aquestes percepcions i experiències estaven al darrera de la major paciència i confiança amb què la mestra tractava els nois marroquins nouvinguts, com el Tawfiq o l'Omar.

De tot l'exposat fins ara, i per tal de cloure l'apartat, caldria rescatar i resumir les següents impressions generals:

Els imaginaris docents sobre els infants de diversos orígens, conjuntament amb les tecnologies disciplinars aplicades –que incloïen una sobreexposició de l'alumnat marroquí d'incorporació tardana als dispositius segregadors d'atenció especialitzada, així com una gran bretxa de continguts curriculars-, incidien de manera decisiva en les dinàmiques relacionals diferencials que el professorat del CEIP Muntanyà establí amb l'alumnat.

Si al CEIP mataroní el colour-blindness practicat a l'escola en base a una trajectòria institucional i una vocació progressistes ens dotava de les claus per resseguir els complexos fils que contradeïen discursos integradors i pràctiques interaccionals, a Caldes la vinculació entre l'imaginari discursiu que emfasitzava les suposades distàncies i proximitats culturals, i les dinàmiques relacionals, esdevenia ben diàfana, pràcticament sense fissures, tot concentrant les problemàtiques sobre l'alumnat d'origen marroquí. Alhora, el tipus de relacions amb la resta d'alumnat d'origen estranger s'establí i s'interpretava en termes equivalents a l'alumnat autòcton.

De nou, però de manera totalment diferent a la realitat "icariana", podríem afirmar sense por a equivocar-nos que l'assimilació dels infants d'origen immigrant es donava per descomptada en tots els aspectes de la vida quotidiana al centre i de les relacions amb els docents.

### **11.2.2 Les relacions amb l'alumnat autòcton**

Si en el capítol paral·lel de l'etnografia mataronina es feia un esforç per desgranar elements claus generals en les dinàmiques entre iguals als espais escolars que servien de marc a les pròpies del centre etnografiat, aquí es tracta d'anar al gra tot enfocant en les especificitats de les dinàmiques al CEIP Muntanyà, així com en extraure partit de la perspectiva comparativa entre ambdós centres.

D'entrada, cal assenyalar tres trets distintius del context relacional infantil a l'escola de Caldes que el diferencien del context a l'escola de Mataró:

En primer lloc, la tendència a un major contacte *inter* edats: la petita matrícula del centre així com les migrades ràtios afavorien les relacions entre els alumnes de diferents edats, de manera que amb freqüència, i especialment al pati i a les excursions, es formaven espontàniament grups



d'amistat compostats per alumnes de cursos diversos, quelcom difícil de veure a l'escola mataronina.

En segon lloc, l'orientació més aviat pro-acadèmica, aquiescent, de la major part de les xarxes d'amistat entre els infants autòctons –no totes, és clar, ni en tots els espais i moments escolars– com a reflex de la proximitat de ses famílies a l'escola. Un indicador clau d'aquesta proximitat n'era l'ús quotidià generalitzat tant en els espais informals com en els formals del català<sup>141</sup>, en haver al territori més població catalanoparlant. En aquest sentit, a diferència del que succeïa al CEIP Icària, l'ús del castellà restava lluny d'activar-se com un element de “resistència” oposicional en l'entorn escolar, ans resultava relativament invisible, prenent en consideració que fins i tot els alumnes de famílies llatinoamericanes tendien a relacionar-se en català amb els companys que la tenien com a llengua materna tan bon punt se sentien segurs en el maneig de l'idioma.

I per últim, la continuïtat fora de l'escola dels grups d'amistat conformats a les aules, emparada per les famílies autòctones i algunes d'uropees, que, com introduïem en pàgines anteriors, havien creat una xarxa d'ajut mutu i tot sovint es posaven d'acord per tal d'organitzar berenars, festes d'aniversaris, etc. Una de les mestres de més antiguitat al centre es feia ressò d'aquesta continuïtat, qualificant-la d'“estranya” en comparació amb les realitats d'altres centres:

Hi ha una realitat de la gent d'aquest poble. En aquest poble hi ha una cosa molt estranya: que tenen molt de costum els nens d'anar uns a casa dels altres, o a dinar, o a berenar i fer els deures...

Aquests trets definitoris del mapa relacional entre l'alumnat del CEIP Muntanyà tenien a veure en bona mesura tant amb les reduïdes dimensions del municipi (la majoria d'infants coincidien al casal, a l'esplai i/o a la biblioteca municipal) que, com s'ha mostrat al capítol corresponent, condicionava el tipus d'estructura i relacions socials; com, nogensmenys i de manera relacionada, amb la composició sociocultural de les famílies del centre: recordem la importància estatutària d'aquell sector procedent de classe mitjana que participava activament a l'escola i mantenien un contacte estret amb el professorat així com una participació activa.

Ara bé, el tret més destacable pel que fa a les experiències de sociabilitat dels alumnes de famílies immigrades de nacionalitat estrangera, objecte d'aquest apartat, consistia en l'enorme i extrema polarització de les dinàmiques d'inclusió i exclusió observades, més punyents i visibles externament que no pas a l'escola mataronina:

---

<sup>141</sup> Així ho constata una integrant de l'Equip Directiu en aquest fragment d'entrevista:

P.- L'idioma de relació entre els nanos també és més aviat el català, no?

R.- Sí, els nanos es comuniquen en català.

P.- I els nanos marroquins de seguida s'enganxen a parlar català amb els companys?-

R.- Sí, sí, sí. El castellà aquí no..., no el sents, no? Només el sents als nens sud-americans. Però en els àrabs tampoc. Tot és català, tot. Que de seguida s'enganxen, eh?

Efectivament, en el pol d'atracció inclusiva hi trobaríem tots els infants d'origen europeu i la gran majoria dels llatinoamericans. En el pol de l'exclusió, amb una incidència més clara sobre les nenes, hi serien de forma gens sorprenent la pràctica totalitat dels infants de procedència marroquina de recent incorporació. I enmig del *continuum*, aquells i aquelles també de famílies marroquines però escolaritzats des del Parvulari al centre, amb unes posicions més ambivalents en les geografies infantils, com veurem amb més deteniment.

Les observacions a les aules, els patis, així com en les ocasions especials (festes, sortides...) una i una altra vegada van posar de relleu com els alumnes d'ascendència europea no només encaixaven amb molt poques dificultats dins els grups majoritaris, sinó que gaudien d'una popularitat que els situava a dalt de l'escalafó del grup d'iguals, especialment els nois: en les planes dedicades als casos d'infants, vèiem per exemple com els germans William (P-4) i Mark (Primer) formaven una pinya estable amb els seus companys d'aula i de vegades assumien el lideratge tant per portar la veu cantant en els jocs i els moments de distorsió a l'aula com per reconduir la situació i apaivagar els companys més díscols.

Entre les nenes d'origen europeu, les dinàmiques de gènere observades les situaven en posicions privilegiades tot i que supeditades a l'atractiu sobre els nois. Els dos models principals vindrien representats per la Dèlphine (P-5, pares alemanys) i la Berit (Cinquè, pares alemanys): la primera centrada en destacar fent valer la seva bellesa arquetípica (rossa, ulls blaus) i les maneres de nena "adulta" avesada en els centres d'interès reproductors dels estereotips de gènere (estètica, moda, rols tradicionals d'esposa i mare, etc.); la segona, de tarannà més discret, admirada per la seva bellesa serena, tímida, i el seu posat responsable, sempre sol·lícit a accomplir les expectatives del professorat sense deixar de banda la solidaritat amb els companys.

Pel que fa als alumnes de procedència llatinoamericana, nascuts en la seva majoria al país d'origen, podríem distingir dues posicions diferenciades encarnades en els alumnes de la tipologia: així, per exemple, els casos de la Maria Luisa (Segon) i el seu germà Àlvaro (P-5), de família paraguaiana acomodada, destacaven per la seva popularitat i atractiu de manera anàloga als alumnes d'origen europeu. En canvi, els infants de la República Dominicana, tot i ser acceptats majoritàriament als grups-classe, més aviat semblaven realitzar un paper de "comparsa", secundari, amb moments contextuais de protagonisme: recordem, a tall d'exemple, l'escena del Carnestoltes en què l'Eladio (Quart, pares dominicans) es va convertir en un dels alumnes més admirats per les nenes mercès al seu sofisticat ball, un desplegament físic voluptuós i exuberant que xocava amb el posat tímid, introspectiu que adoptava habitualment l'Eladio a la classe. La Dayana (Cinquè) i la Yadyris (Segon), també d'origen dominicà, integraven de forma estable els grups de nenes de la seva classe, però sempre en un segon terme.

Malgrat tot, les experiències més pregones d'exclusió de les xarxes de sociabilitat es concentraven, ho hem anat apamant amb luxe de detalls, en els alumnes de famílies marroquines. Els casos d'infants vistos en la tipologia, així com la impotència o la inoperància docent en la gestió dels conflictes descrita en l'apartat anterior, ens informen prou exhaustivament al respecte. Ara hi entrarem per tal d'obtenir-ne una panoràmica més àmplia, parant atenció als diferents elements del context escolar a l'hora de treure'n l'entrellat:

Lògicament, i com ja es va apuntar en el capítol paral·lel de l'etnografia mataronina, es donaven importants matisos en les dinàmiques d'inclusió/exclusió entre iguals segons els espais observats: el tipus de relacions desplegades a l'aula ordinària (lloc de màxim poder docent) poden variar diametralment a les viscudes dins els patis i els espais externs a l'escola, on els infants gaudeixen d'un marge més ampli de llibertat de moviments, lluny de la vigilància adulta. Si al CEIP Icària constatàvem com als patis es copsava amb més nitidesa el grau d'acceptació i de participació dels infants d'origen immigrant en els jocs i coreografies desplegades per la majoria, i destacàvem un ventall relativament ampli d'actituds, des del franc rebuig a l'acceptació oberta i natural en les activitats, passant per la invisibilització i la ignorància, al CEIP Muntanyà les dinàmiques d'exclusió emergien de forma molt més polaritzada, deixant en una posició absolutament marginal els alumnes d'origen marroquí.

Ara bé, la marginalització més evident en aquests contextos més informals requeria quasi exclusivament sobre les nenes, mentre que els nois, de la mateixa manera que observàvem a l'escola de Mataró, aparentment trobaven una inserció reeixida gràcies al joc del futbol. De fet al Muntanyà, com feia notar sagaçment una mestra, la inclusió d'aquests alumnes responia una necessitat numèrica:

Els nens tenen com una necessitat de jugar a futbol. (...). Si n'hi ha 11 nens pues n'hi haurà 5 nens, i 6 nenes, que a lo millor no volen jugar a futbol. Com són pocs, tenen una necessitat els uns dels altres, per número.

Ja des de les primeres observacions al pati escolar em vaig poder adonar de la clara separació que hi havia entre les nenes d'origen marroquí i la resta (val a dir, de passada, que en termes generals la divisió al pati entre nois i noies es donava de manera més pronunciada i visible que a l'escola de Mataró): s'aplegaven totes independentment de les seves edats i creaven un espai de joc propi, a part de la resta de companyes, en un lloc perifèric, on compartien xerrameca, cançons i jocs diversos. Simplement eren ignorades: tothom donava per descomptat i per natural una segregació que, en canvi, va sorprendre sobremanera l'etnògrafa el primer dia que en va ser testimoni:

*Surto al pati i veig TOTES les nenes d'origen marroquí jugant juntes en un racó del pati a una mena de "futbol" lliure. Hi distingeixo la Yafiah (5é), la Làmia (5é), la Fadila (4rt), la Khadija (4rt), la Salma (1er), la Selima (1er) i la Iman (1er). L'única llengua que se les sent parlar és el dialecte marroquí. Em sobta especialment sentir a la Fadila, escolaritzada des de P-3, que amb la resta de companys s'expressa perfectament en català. La Làmia està totalment canviada a com es*

*comporta a la classe : crida i porta la veu cantant. Però les que millor s'ho passen són les petites, liderades per la Salma, que contínuament vol manar sobre les altres.*

Alhora que aquestes nenes es mantenien alienes al que fan la resta de companys durant l'esbarjo, els nois del mateix origen compartien amb la resta un partit de futbol al bell mig de la pista: hi participaven alumnes de tercer, de quart i de cinquè. El Tawfiq, i l'Omar, nous, semblaven integrats en els equips aparentment al mateix nivell que els germans Mounir (4rt) i Fouad (5è), ambdós escolaritzats des de P-3.

Cal fer atenció, doncs, al paper del gènere en el tipus d'acomodació dels infants. Els esports practicats pels nois afavorien, ni que fos per "necessitat numèrica", la inclusió de tots en el joc, mentre que el tipus d'activitats i les petites agrupacions de grups d'amistat "exclusius"<sup>142</sup>, que tendien a preferir i conformar les nenes implicaven l'aïllament de les companyes menys "cotitzades", posició que indefectiblement ocupaven les alumnes d'ascendència marroquina, especialment les d'incorporació tardana. Tanmateix, aquelles alumnes escolaritzades des de la primera infància, com la Fadila, vivien una mica entre "dues aigües" segons el context: al pati es veien impel·lides a posicionar-se en termes d'etnicitat davant l'evitació de les companyes de classe, i, doncs, a jugar en el grup de "les marroquines", però a l'aula aconseguien establir relacions fluïdes amb les mateixes companyes autòctones que al pati les ignoraven (no així amb els nois).

De portes endins, a les aules ordinàries, l'etnificació de les pautes relacionals vista als patis s'afegia a aquella derivada de les pràctiques docents de segregació dels aprenentatges que sobreexposava el col·lectiu d'origen marroquí a les adaptacions curriculars i el reforç separat de l'aula ordinària. L'alumnat majoritari reunia, doncs, tots els ingredients per construir una imatge dels companys procedents del Marroc com poc intel·ligents, incompetents, "tontos", a banda de compartir elements ja presents en els imaginaris estigmatitzants dominants en la societat majoritària.

En ocasions el prejudici d'escassa brillantor acadèmica, d'incompetència, es feia extensiu als alumnes dominicans, però no implicava actituds d'evitació o ignorància en el grup d'iguals. En canvi, l'alumnat d'ascendència europea esdevenia el més apreciat pels companys autòctons en les dinàmiques de treball col·lectiu a l'aula, com la Berit, considerada la "crack" de la classe a nivell acadèmic, o la Jacqueline, que també compartia l'atribució d'excel·lència acadèmica, tot i no gaudir de la popularitat de la primera.

---

<sup>142</sup> La pressió al pati del grup més popular de les nenes de Cinquè per mantenir les seves integrants al marge de les activitats dels nois va posar-se de manifest el dia en què una d'elles, autòctona, decidí unilateralment unir-se al joc del futbol dels nois. Immediatament, davant aquest gest de "traïció" escandalosa, va ser acusada de "fresca", de buscar relacions amb un dels nois fent joc brut a la resta de noies (a qui també els hi agradava, incloent la Dayana). La continuïtat en el futbol d'aquesta noia alguns dies més li va costar "l'expulsió" efectiva del grupet durant pràcticament la resta del curs...

A continuació es mostra amb alguns exemples la relegació d'una part de l'alumnat d'origen marroquí a un estatus marginal, àdhuc alienat, dins les aules, malgrat les modalitats variessin d'una classe a una altra, segons el marc general de sociabilitat al grup. Podem repàs d'algunes situacions, esperant no ser reiteratius:

Primer curs. Classe de llengua catalana. Per indicació de la mestra, la Selima, la Imma, la Berta i la Marta seuen juntes resolent un seguit d'exercicis del llibre de text. De seguida m'adono que les tres darreres treballen cooperativament deixant totalment de banda a la Selima, que va contínuament a remolc, copiant. Les companyes actuen com si ella no hi fos, i la mestra tampoc no sembla estar al corrent d'aquesta actitud.

Un altre dia, poc abans de la sortida al pati, se m'acosta el Mustafà i m'ensenya tot orgullós el seu llibre d'exercicis acabat. El felicito i en sentir-me, l'Anna, companya autòctona, s'afegeix a la conversa amb aires de superioritat, deixant clar que ella en sap més de llegir i escriure que el Mustafà, i que sobre tot "sóc molt bona en castellà, perquè m'agrada molt".

Es tractava d'una de les alumnes més reconegudes per la mestra a la classe, i la felicitació expressa al Mustafà suposava trencar una quotidianitat d'escassa valoració que suscità la protesta d'aquesta nena acostumada a ser el centre d'atenció.

No sortim encara de Primer, perquè és allà on vaig presenciar més situacions d'oberta agressió verbal racista, com per exemple aquella classe de preparació dels àlbums (vid. capítol tipologia) on el mateix Mustafà, en utilitzar la goma comunitària, era escridassat sense raó: "Tu no toquis la meva goma, com la tornis a agafar, ja veuràs, moro!". L'alumne agressor un altre dia es va dedicar a fer-li gargots a la Iman en el seu llibre, tant amb bolígraf com amb llapis, en to racista. El més desafortunat, però, va ser comprovar la passivitat de la tutora del grup, que havia deixat aquest alumne autòcton, un dels més problemàtics, per impossible.

Tanmateix, els actes d'agressió més greus els vaig enregistrar al Cicle Superior, i amb un component de gènere molt acusat: la Làmia i la Yafiah no només eren considerades de poques llums<sup>143</sup>, i, doncs, deixades de banda dins l'aula, sinó objecte de burla i escarni continuat per part del grupet de nois amb més poder a Cinquè. L'incident més representatiu va succeir al poc de començar el segon trimestre: la mestra de Coneixement del Medi, justament l'encarregada del reforç per nouvinguts, va descobrir que en un dels mapes penjats a la classe algú havia

---

<sup>143</sup>S'escau aquí recuperar la reacció de bona part dels alumnes de Cinquè en una de les poques ocasions en què van participar de la lectura en veu alta d'una lliçó, en aquest cas a Coneixement del Medi: Quan li va tocar llegir uns quants, la majoria nois, es van mirar dissimuladament tot ofegant el riure. Reien de la Yafiah. Val a dir que la mestra els va silenciar amb un fulminant: "Voleu callar d'una vegada? Ja m'agradaria a mi veure-us a vosaltres llegint en àrab! A veure si tenim una mica de respecte i valorem l'esforç que fan!".

escrit, amb rotulador, “Yafiah” seguit unes fletxes dirigides cap el país de Mongòlia –en el món infantil i adolescent està molt clar el doble sentit d’aquesta paraula-. Aquesta malifeta es produïa just després que les dues noies anessin a queixar-se a la mateixa mestra (no pas a la tutora, que llavors estava de baixa per malaltia i a més tampoc era de confiança per elles) que l’A, el J i la G (*autòctons*) es dediquessin a insultar-les (a elles i altres alumnes d’origen marroquí de diferents cursos) pel carrer i a la sortida de l’escola, dient-les, entre altres flors: “putos moros iros a vuestro país”. La mestra va reaccionar assegurant que aquell mateix dia parlaria amb l’A, a veure si confessava, i que, en tot cas, ja s’encarregaria ella que tingués algun càstig, a part de posar-li una nota per als seus pares a l’agenda. Desconec si la tutora va arribar a ser informada, però el cert és que aquesta professora va ser una de les poques que es va prendre seriosament la situació d’assetjament patida per la Làmia i la Yafiah.

Dos anys després, en la roda d’entrevistes al professorat, la que va ser tutora de la Yafiah al Sisè curs, recordava l’evolució reactiva viscuda per la nena:

La Yafiah es va despertar, te’n recordes que era així com molt intrínseca ella? Pues es veu que l’empipaven molt. Hi havia un nano en concret, l’A, que es ficava molt amb ella. Pues l’any passat es van barallar, i allò que ella li va tirar la cadira i li va fer un trauc al cap i tot. Però és que ell ja li portava xinxant molt de temps... Era un dia d’una sortida, que van anar a Barcelona, i es veu que es va passar tota la sortida xinxant a la nena, i en arribar aquí a l’escola, allò que l’E (mestra) no va pujar amb ells a la classe, i en una estona d’aquestes pues, patapaf!, li va llançar la cadira. –I la Làmia també va tenir aquests problemes?- No, la Làmia no. La Làmia era molt més tranquil·la, més pacífica, eh? I no es ficaven amb ella...

Malauradament, la resposta d’aquesta mestra a la situació, lluny d’obrir un debat a l’escola sobre com enfrontar i prevenir aquests casos d’assetjament, no va anar més enllà de personalitzar en l’afectada tot demanant-li “contenciós” i confiança en el professorat, mitjançant un discurs en el fons culpabilitzador, com es desprèn del fragment de conversa a continuació de l’anterior:

Jo vaig estar parlant amb la Yafiah uns pocs dies (*després de l’incident*) perquè la van castigar tres dies al meu despatx, i li deia: “Però és que no veus que a la Làmia no li passen aquestes coses, Yafiah? Tu t’has de contenir, o dir-li a la mestra, o no reaccionar així violentament, perquè, si no, te busques més problemes”, i ella “És que a mi no em deixen”, com dient que la perseguïen cada dia. El mateix que fa el grup amb la Fadila... El que passa és que la Fadila té més recursos, perquè la Fadila s’explica molt bé, sap perfectament quan la insulten i quan no, i l’altra pues no s’adonava... Però es veu que a l’Institut no tenen problemes, eh? Ni la Yafiah ni la Làmia.

El més revelador de tot plegat, va ser comprovar com la colla que protagonitzà les agressions comptava amb el Fouad (vid. relat de casos) entre els seus integrants, el qual, a més, era un dels millors amics de l’A (“són cul i merda”, amb paraules de la mestra de Coneixement del Medi). Tot i no participar-hi activament, el seu rol de comparsa denotava una acceptació passiva de *l’estatu quo*. El seu germà Mounir (Quart) adoptava un rol similar amb els seus companys Tawfiq i Omar, tot i que l’afinitat de gènere els aplegava durant l’estona de l’esbarjo en els partits de futbol.

Al darrera d'aquest posicionament s'hi endevina una estratègia identitària<sup>144</sup> que, de la mateixa manera que mostràvem a l'etnografia del barri mataroní, ens ajuda a analitzar la complexitat de rols desenvolupats pels alumnes d'origen estranger envers els companys nouvinguts del mateix origen, constatant que sovint se situen lluny del suport, sobre tot quan es tracta d'alumnes ja nascuts en destí o, com el Fouad, amb una trajectòria més llarga al centre, que els porta a no identificar-s'hi, i, en casos extrems, al rebuig.

Fins ara ens hem ocupat de les realitats de discriminació entre iguals més flagrants, però, la majoria d'infants procedents del Marroc, i en algun cas, també de la República Dominicana, vivien unes experiències de sociabilitat més canviants i ambivalents segons el context d'observació, amb connotacions de gènere prou rellevants.

Així, entre els nois d'origen marroquí s'observà amb més freqüència, com s'ha palesat en pàgines anteriors una major facilitat d'encaix en les activitats més informals i lliures, i al pati. En canvi, en les dinàmiques de treball a l'aula es veien relegats a l'exclusió i/o la invisibilitat, especialment els alumnes d'incorporació tardana com el Tawfiq i l'Omar, i no tant els de més curta edat o amb una escolarització inicial al centre. Succeïa el mateix amb alumnes d'origen dominicà com l'Eladio (Quart) o la Yadyris (Segon), com es pot contrastar retornant a les experiències analitzades en la tipologia.

En contrast, les nenes d'origen marroquí amb una trajectòria més dilatada al centre sabien trobar estratègies per participar de forma més o menys reeixida de la dinàmica relacional a l'aula, però en canvi quedaven marginades en contextos de relació més informals. Aquí els casos il·lustratius anirien de la mà d'alumnes com la Fadila (Quart) o la Salma (Primer), si bé la primera únicament participava en les tasques acadèmiques -col·lectives- amb l'objectiu exclusiu de congeniar amb les companyes autòctones més populars.

Totes elles es veien excloses (en major mesura que els nois del mateix origen) dels rituals d'atracció / repulsió entre sexes -escenificats amb més freqüència fora les aules- que protagonitzaven la resta de companys: el seu màxim grau de participació consistia en actuar

---

<sup>144</sup> Una estratègia que, com s'ha mostrat a la tipologia de casos, li suposava al Fouad un encorsetament en els comportaments distorsionadors d'aquest grup d'autòctons que després, a diferència d'ell, comptaven amb altres recursos (suport familiar, classes particulars...) per recuperar l'avaluació; i, a més, el sobreexposaven a les reprimendes docents per damunt de la resta. Fixem-nos al respecte en aquesta escena enregistrada a Coneixement del Medi on el blanc de les entremaliadures va ser la soferta etnògrafa: la nena portaplatets només denuncia en Fouad i no pas l'instigador de la malifeta:

*Enmig de les intervencions de resposta a les preguntes de la mestra, he notat que s'estavellava contra la meua taula una mina de boli ; acte seguit, he mirat en direcció cap a on seien el Fouad i l'Albert i he vist que ambdós intentaven dissimular (molt malament, per cert) el llançament del projectil, tot escapant-se-li el riure. La Judit, sense aixecar la mà, ha saltat : "E (mestra), el Fouad està tirant bolis, i la Bea t'ho pot dir !". L'E, sense esperar la meua confirmació, s'ha encarat per enèsima vegada amb el Fouad i l'Albert i els ha amenaçat : "Els enviaré una nota als pares : el seu fill no tracta bé el material". El Fouad ha fet veure que se'n penedia, i ha dit que no ho tornaria a fer més, però l'Albert ha agafat un posat de "tant se me'n dona" encongint-se d'espatlles i mirant a l'infinit. (Diari de camp, CEIP Muntanyà).*

d'atentes observadores des de fora, demostrant un –a voltes insospitat- interès pels companys que xocava contra la indiferència que rebien a canvi, i, especialment, contra les acusacions docents d'*automarginació*. Com a mostra serveix aquesta escena, ubicada a Primer, on mentre l'alumnat omplia unes fitxes de ciències naturals, la Salma, la Iman i la Selima s'entretenien escrivint en àrab:

*En demana'ls-hi que escrivissin el meu nom al costat dels seus, la Laura se'ns ha acostat, s'ha fixat en el que estàvem fent i m'ha demanat que li passés el paper per tal que escrivís el seu nom. La Salma s'ha posat a riure, m'ha assenyalat l'Andreu<sup>145</sup> i ha dit: “novios”. La Laura li ha contestat: “Ala, què dius!”.*

En contrapunt, recuperem ara el cas de la Maria Luisa (nascuda a Paraguai), aquella alumna nouvinguda a Segon de família *blanca* acomodada i trets d'adolescent primerenca que s'avorria a les classes perquè ja semblava dominar tots els continguts i es dedicava a flirtejar amb els nombrosos pretendents que li havien sortit a la classe. En canvi, la Dayana, de pell fosca i relativament poc agraciada a ulls dels estàndards, tot i esforçar-se per imitar les seves companyes *autòctones* fins i tot en la manera de parlar (abandonant el castellà matern i utilitzant amb elles només el català), mai no arribà a tenir accés a les dinàmiques d'atracció amorosa amb els nois, i va haver de limitar el seu paper al de mitjancera en les escaramusses sentimentals que tenien lloc a l'aula de Cinquè.

Per tal de completar la panoràmica relacional, s'escau, com a l'etnografia mataronina, la referència als aspectes de sociabilitat dels alumnes fora del centre educatiu. En comparació amb el barri de Rocafonda a Mataró, on el joc lliure al carrer es donava amb més freqüència, i existia un accés molt diferenciat dels alumnes als espais, biblioteques, etc., a Caldes, una vila amb vocació de ser un referent en la promoció de *la cultura* a la comarca, es donava un major grau d'institucionalització del lleure infantil, afavorit pels serveis posats a disposició per l'administració local, els quals atreïen pràcticament tota la població infantil i juvenil del poble.

La interacció en aquests espais reforçava les xarxes d'amistat creades a l'escola, alhora que brindava oportunitats per crear-ne de noves. De fet, les mestres de l'escola assenyalaven el Casal, la Biblioteca, els espais i les activitats d'esport com uns entorns clau per la familiarització dels alumnes nouvinguts amb els seus companys i, també, amb la llengua vehicular, el català. Tal i com ho percebia la directora:

... Clar, afavoreix molt el tema lingüístic dels nanos, no? És a dir, a part de conèixer-nos... De vegades ens vénen al setembre i ja han estat en contacte amb els nens del poble tot l'estiu, perquè han estat compartint les activitats del Casal, les activitats esportives...

P.- I això es nota quan arriben al setembre...-

R.- Sí, sí, perquè, bueno, ja es coneixen... A més, això afavoreix molt el tema de..., ens ajuda molt al tema de l'adquisició de la llengua, del català, no?

---

<sup>145</sup> Aquell company autòcton que les insultava i molestava contínuament...



Ara bé, els conflictes entre l'alumnat autòcton i el més estigmatitzat –el marroquí- tenien més oportunitats d'aflorar i esclatar obertament per la inevitable coincidència als carrers i els serveis (Biblioteca, Casal) del poble, especialment en absència de cap tipus d'iniciativa o acció local que afavorís la cohesió social i contrarestés la sensació d'"invasió" i de competència pels recursos que es palpava entre moltes de les famílies autòctones de l'escola.

Per tant, el context portés enfora resultava ben ambivalent i contradictori en els seus efectes en termes de sociabilitat: si per una banda oferia possibilitats d'inclusió (també en els aprenentatges, gràcies a l'adquisició natural de la llengua catalana dins el Casal, la Biblioteca, les activitats esportives...), *integradores*, per a tot alumnat, per l'altra petrificava i feia, doncs, més inexpugnables, les forces endogàmiques que deixaven fora la població més vulnerable, que no era una altra que aquella subjecta a les condicions de vida més precàries així com als imaginaris més estigmatitzants: l'alumnat nouvingut procedent del Marroc.



***QUARTA PART:***

***RECAPITULACIÓ***



## IDENTITATS, EXPERIÈNCIES, I DINÀMIQUES ESCOLARS DELS INFANTS D'ORIGEN IMMIGRANT AL MARESME.

*Daddy says the world is  
A drum tight and hard  
And I told him  
I'm gonna beat  
Out my own rhythm*

(Nikki Giovanni, "The Drum", 1998)

### **Implicacions des de la comparació etnogràfica: cap a una síntesi**

En plantejar els objectius del treball de recerca, centrats en les interseccions entre les construccions identitàries, i les experiències i dinàmiques escolars dels infants en dos enclaus d'immigració específics, partia de dues premisses bàsiques:

En primer lloc, que els infants, lluny dels implícits de la perspectiva adultcèntrica dominant, no són subjectes passius davant dels processos d'enculturació i de socialització, ans actuen com agents socials actius i competents que contribueixen col·lectivament en la creació de cultura i en la reproducció social. En aquest sentit, l'entorn escolar es postula com un àmbit privilegiat a l'hora d'observar i analitzar aquests processos.

I en segon lloc, que les pràctiques i els processos que es donen a l'escola, com a institució de la *majoria*, afecten el sentit que els nens i nenes d'origen immigrant (en posició de *minoria*) atribueixen als seus referents identitàris; per tant, l'escola configura un conjunt d'espais i condicionants per a la construcció de diferents identitats socials a través del moldejament d'identitats acadèmiques.

Ara bé, les dinàmiques escolars no es donen en un buit social ni es troben isolades del context relacional més ampli que les empara. Per això entenia com a necessari contrastar les relacions que s'estableixen fora de l'escola, entre grups culturals, i entre individus –no *entre cultures* diferents (Carrasco, 2002)-, tot dibuixant l'escenari social que condiciona els processos i les relacions establertes a l'escola.

A partir d'aquests supòsits, la recerca realitzada a Mataró i Caldes d'Estrac ha aportat la construcció qualitativa dels següents resultats en forma d'elements empírics comparatius i corresponents implicacions a nivell d'interpretació teòrica, per tal de dotar de contingut i contrastar les hipòtesis formulades. Els resseguirem aplicant novament el *zoom* des dels processos i dinàmiques "macro", al nivell "micro" de la tipologia d'experiències i dinàmiques protagonitzades pels infants de famílies immigrades.

Lògicament, sóc conscient que aquest procés no s'acaba aquí: l'expectativa d'èxit del treball consisteix en la possibilitat que aquestes troballes siguin capaces d'inspirar nous i més afinats interrogants per a la reflexió i l'anàlisi:

### **Escenaris locals: dels territoris a les escoles**

#### **✓ Les dinàmiques socials i comunitàries a Mataró i a Caldes: diferents escenaris d'immigració, diferents processos de minorització.**

En el model d'anàlisi que ha donat forma a l'escrit que teniu a les mans s'ha fet un esforç per integrar la constatació que les dinàmiques escolars es troben condicionades pel context social, estructural i relacional, més ampli que les aixopluga. Per això s'entenia com a necessari l'elaboració d'una breu etnografia de context que possibilités la contrastació de les relacions que s'estableixen entre grups culturals i entre individus més que no pas, com deia, *entre cultures* diferents, tot dibuixant els escenaris socials que condicionen els processos i relacions establertes als centres. Un plantejament que, com vèiem als referents teòrics, s'inscriu en la perspectiva ecològico-cultural desenvolupada per Ogbu i altres antropòlegs en la seva línia de l'antropologia de l'educació nord-americana, i per estudiosos com Payet (1997) en els seus treballs sobre les escoles de les *banlieues*.

A les pàgines destinades a la justificació de l'àmbit empíric argumentava com els dos enclaus escollits, Mataró i Caldes d'Estrac, representaven els dos pols més distants possibles a la comarca del Maresme en quant a fesomia socioeconòmica i sociocultural, tot donant lloc al seu torn a dos models d'assentament de la immigració ben diferents quant a composició per orígens i inserció en la comunitat local.

En primer lloc, la capital de la comarca, Mataró, de llarga tradició industrial especialitzada en el tèxtil, actualment en reconversió degut a les deslocalitzacions (moltes d'elles precisament al Marroc) i a l'abaratiment de la mà d'obra. Una ciutat pionera en la recepció d'immigrants africans, que arribaren a mitjans dels 70 del segle passat per a treballar en l'agricultura intensiva que encara sobreviu a la zona. L'any 2006 el 14,4% de les prop de 119.000 persones residents són de nacionalitat estrangera, amb una diversificació de procedències, predominant encara els orígens marroquí i subsaharià.

Dins de Mataró hem aterrat en el barri de Rocafonda, nascut a la perifèria de la ciutat amb la pressa especulativa del *desarrollismo* dels 60 i 70 per acollir la immigració interna del sud d'Espanya i altres zones de l'Estat. Actualment més del 20% de la població és de nacionalitat estrangera, un dels percentatges més elevats de la ciutat, després del barri annex del Palau.

En segon lloc Caldes d'Estrac, un dels municipis més petits de la comarca, amb 2.5000 habitants el 2006, dels quals el 14,8% són de nacionalitat estrangera, amb una composició ben heterogènia: d'una banda, els immigrants, o "residents", europeus establerts al socaire de la tradició històrica de la vila com a reducte del turisme exclusiu i de luxe endegat per la burgesia barcelonina al s. XIX; de l'altra els immigrants extracomunitaris, procedents majoritàriament del Marroc i Amèrica llatina, atrets per la puixança del sector de l'hosteleria i els seus derivats, així com per la demanda de servei domèstic.

En ambdós enclaus s'han generat dinàmiques de concentració i segregació de la immigració segons la seva procedència que al seu torn han repercutit sobre les relacions socials al territori:

En el cas del barri de Rocafonda, al capítol corresponent es detallava com la convivència quotidiana entre la població de diverses autoctònies (la majoria d'origen immigrant interior) i els veïns d'origen immigrant estranger venia marcada per una profunda distància i recel, per bé que sense arribar a expressions de conflicte obert i violent. La competència pels recursos socials i pels llocs de treball en la indústria i el comerç, així com les atribucions de conductes delictives, esdevenien els principals motius de conflicte. L'imaginari més estigmatitzant focalitzava en la població d'origen marroquí, la presència majoritària de la qual es va prendre com a "inspiració" per a què el barri fos reconegut en d'altres zones de la ciutat amb el sobrenom pejoratiu de *Rocamora*.

Hem vist com els discursos dels habitants de Rocafonda sobre la cohesió al barri es polaritzaven en diverses direccions:

Eren dominants els discursos que concentraven en la immigració les causes d'un declivi i una crisi de convivència al barri, vehiculats, en la seva majoria, per famílies procedents del moviment migratori interior amb una trajectòria social relativament ascendent, que ja no veien Rocafonda com un entorn compatible amb els seus projectes i aspiracions de mobilitat social. La resta evidenciava una aquiescència amb les representacions negatives dominants sobre la població immigrant, malgrat fer palès el seu malestar pel dany que ocasionaven al barri els comentaris estigmatitzadors d'aquells que volien deixar "Rocamora". Les visions i accions més constructives, corresponents a l'Associació de Veïns i a alguns joves autòctons, no aconseguien contrarestar aquestes dinàmiques de segregació espacial i relacional cada vegada més evidents i palpables als carrers i places.

Ara bé, malgrat tot, la força decididament cohesionadora i integradora de l'Associació de Veïns, amb el suport de diferents plans d'actuació, com el Pla Municipal per a la Nova Ciutadania (2001) i el Pla Integral de Rocafonda – El Palau 2001-2007, han aconseguit en certa mesura la dignificació de la imatge del barri i la progressiva incorporació de les famílies immigrades en la vida associativa així com en els mecanismes participatius. Això sense tenir en compte la llarga

trajectòria del barri en la recepció d'immigració estrangera com a emplaçament nascut de la immigració interior, i nodrit majoritàriament per població d'extracció social modesta, de classe treballadora.

En el cas de Caldes d'Estrac ens trobem davant una realitat urbana ben particular, amb una composició socioeconòmica i ètnico-cultural molt més polaritzada, on les desigualtats segons l'origen es fan molt més evidents: en el tipus de vivendes (apartaments i cases de luxe davant el mar enfront pisos precaris i desproveïts en els marges de la vila propers a l'estació de tren) en el tipus de professions (elevada presència de professionals liberals i llocs de treball acomodats enfront treball precari a hotels, restaurants i cases particulars) i, lògicament doncs, en els estils de vida. Intentaré resumir les coincidències i els contrastos més destacats amb les dinàmiques observades a Mataró:

Entre les coincidències, la més evident és l'associació de la presència de la immigració extracomunitària a la percepció d'una competència deslleial pels recursos així com d'una desvirtuació identitària per la suposada manca de voluntat d' "integració" (entesa com assimilació) d'alguns col·lectius, especialment el marroquí: efectivament, de la mateixa manera que succeïa a Mataró, en acostar-nos a les *condicions d'immigració* (Carrasco, 2003; Pàmies, 2006) s'ha pogut apamar com les representacions socials de la *marroquinitat* (Pàmies, íd.) remetent a la llunyania cultural, lingüística i religiosa per antonomàsia; una llunyania *cultural* convertida en estigma, que s'explica en part per la història de contacte entre Marroc i Espanya (Mateo, 1997; Pàmies, íd.). En aquestes representacions s'assumeix l'acceptació per part de la dona d'un paper subaltern de submissió al varó i de reclusió en la maternitat i l'esfera domèstica, i la suposada imposició dels papers tradicionals de gènere, així com de les tradicions religioses islàmiques, sobre infants i adolescents.

A Caldes la sobreexposició de la població marroquina als discursos estigmatitzadors esdevenia directament proporcional al grau de segregació (espacial, i interaccional) i d'invisibilitat que en caracteritzaven el seu establiment, relativament recent, a la vila. Un establiment que per a moltes famílies es feia ben feixuc i les portava a acabar marxant davant la inestabilitat dels llocs de treball i, nogensmenys, de les dificultats d'encaix en un entorn tan poc, diguem-ne, acollidor.

En contrast, la població d'origen llatinoamericà, socialment força diversa (des de famílies acomodades de professionals liberals en estada temporal fins a famílies monoparentals encapçalades per mares dominicanes en llocs de treball precaris dins l'economia submergida), constituïa un col·lectiu contemplat des d'ulls benivolents i subtilment paternalistes. Per tant, la sobreexposició del col·lectiu marroquí en els imaginaris negatius de la immigració a la vila convivia amb unes predisposicions i experiències de contacte més positives en les relacions amb



el col·lectiu llatinoamericà en base a l'atribució de proximitat cultural i lingüística, atribució que es situava a la base d'una suposada major voluntat d'integració en la vida social del poble.

En el cas de la població arribada de països europeus, constatarem com ni tan sols era pensada en termes d' "immigració" en els imaginaris de la població autòctona, ans ocupava un lloc de prestigi en les consideracions socials relatives a la participació i implicació d'aquestes persones, vingudes majoritàriament d'Alemanya i Regne Unit, en els diferents àmbits associatius i lúdico-culturals.

Si al barri de Rocafonda, com a part de la seva trajectòria d'enclau obrer en procés de terciarització, les associacions (començant per la de veïns) havien assumit explícitament uns objectius de cohesió social que anaven dirigits prioritàriament a la inserció dels col·lectius immigrants, tenint com a handicap una dèbil participació de la població *autòctona*, a Caldes la xarxa associativa, molt més vigorosa, funcionava més aviat com un seguit de clubs destinats a la recuperació i la promoció d'actes i tradicions culturals arrelats en una perspectiva implícitament monoculturalista, sovint embolcallada d'una modernitat elitista. En conjunt, les institucions locals caldetenques semblaven cegues a la realitat multicultural, cada vegada més polaritzada en quant a extracció social i adscripció ètnico-cultural, que forma part indestriable de la trajectòria de la vila.

Aquestes dinàmiques comunitàries a Mataró i Caldes, amb les seves especificitats en la construcció de les relacions majories – minories, influïen clarament en les dinàmiques i experiències escolars de les famílies i infants d'origen immigrant, dins i fora de l'escola.

Tanmateix en el context de Caldes la correlació de fractures, de desigualtats, emergia de forma molt més visible i contundent que en el cas de Mataró, on passaven relativament més desapercebudes, com a part del paisatge d'un barri urbà perifèric amb unes condicions de vida, uns capitals econòmics, socials i culturals, ni que fos lleugerament més homogenis que en el cas de la petita Caldes. Així, es van poder observar les següents interseccions entre les dinàmiques comunitàries i les escolars a través del tipus de relacions establertes amb els iguals de diverses autoctonies:

En el cas dels adults, a Caldes d'Estrac els estrets llaços de veïnatge mantinguts per les famílies autòctones i europees tenien el seu correlat en la composició de l'AMPA i en el grau de participació en la resta de mecanismes participatius institucionals, fent emergir amb contundència la posició marginal de les famílies marroquines i algunes llatinoamericanes; a Rocafonda, la baixa participació i implicació de les famílies, a excepció d'una petita "flotilla" de mares (com deia una mestra), era generalitzada, sense masses distincions per orígens i/o extracció social.

Pel que fa als infants, era comú a Caldes i a Mataró la constatació que en moltes ocasions les amistats i relacions establertes dins les parets del centre es diluïen i/o es desfeien per complet fora de l'escola, en alguns casos perquè els infants ja pertanyien una xarxa d'amistats procedent d'altres entorns (acadèmies, esplais...) en la qual no hi entraven els companys d'origen immigrant, i en d'altres degut a què les famílies autòctones (seguint els patrons majoritaris urbans ja analitzats per Matthews H., Limb M., Taylor M., 2000) es mostraven contràries a permetre que els seus fills i filles juguessin al carrer i es relacionessin amb els companys d'origen marroquí i senegambià que ocupaven majoritàriament les places i els espais de joc a la via pública. Per a moltes famílies autòctones, que els seus infants es relacionin amb nens i nenes d'origen immigrant, bé a l'escola, o bé al carrer, implica una degradació social a ulls de l'entorn.

En qualsevol cas, a Caldes els lligams d'amistat, la creació de colles, que vinculaven els companys de classe autòctons (i europeus) i les seves famílies fora de l'escola accentuaven l'isolament dels infants de la immigració extracomunitària, que no participaven en els rituals infantils de sociabilitat majoritaris tals com festes d'aniversari, berenars, sortides, etc. Quelcom que a Mataró quedava atenuat per la relativa feblesa generalitzada de la continuïtat en les relacions entre l'alumnat fora de l'escola.

En certa mesura, i malgrat els infants en fessin les seves pròpies elaboracions, és indubtable que els estereotips negatius envers determinats col·lectius d'immigrants influïen en la configuració dels grups d'iguals, tot condicionant la continuïtat dels vincles de sociabilitat germinats a les aules. Recordem que els conflictes que esporàdicament es generaven als espais públics en horari extraescolar donaven lloc entre l'alumnat autòcton a atribuir als infants d'origen immigrant, i especialment marroquí, un caràcter violent i una conducta delictiva ("roban en las tiendas"), tot i que, especialment a Mataró, aquests prejudicis poguessin coexistir amb unes relacions aparentment exemptes de prevencions explícites respecte a molts dels companys d'origen immigrant amb noms i cognoms amb qui compartien aula. Mentre que a Caldes l'assimilació dels infants d'origen europeu als autòctons convivia amb l'eclosió de brots d'agressions verbals racistes als companys de procedència marroquina. Una polarització, doncs, ben visible i de greus conseqüències pels infants més vulnerables als processos de minorització.

- ✓ **D'una escola pública de prestigi a la perifèria urbana mataronina a una escola pública "de pas" a la costa maresmenca: la incidència dels perfils i les trajectòries dels centres sobre les dinàmiques escolars en dos enclaus diferenciats**

La comparació dels continguts destinats a la presentació institucional d'ambdós centres educatius, Icària i Muntanyà, ens porta a posar de relleu la incidència dels perfils històrico-institucionals i les autoimatges vehiculades sobre les dinàmiques escolars que hem vingut analitzant als relats etnogràfics i que sintetitzo més endavant.

En el cas del CEIP Icària, estem davant una escola de dues línies creada a finals dels anys 70, amb un alumnat relativament heterogeni en el context del barri, incloent una matrícula de població estrangera que el curs 2000-2001 és proporcionalment similar al pes d'aquesta població en el conjunt de la ciutat en el moment de realització del treball de camp, un 7,5% del total de 446 alumnes, composta per una majoria d'origen marroquí i una minoria d'origen subsaharià, el gruix de les quals és nascuda ja en destí. Es tracta d'un centre públic *especial* en el context del barri, amb una posició privilegiada en el mercat escolar mercès a la forja d'uns trets identitaris molt específics del moment de naixement (lluita política contra la dictadura i el dèficit clamorós d'escoles públiques), essent pionera en l'adopció dels principis de la *pedagogia activa* i la immersió lingüística, i adquirint així un cert status d'élite al barri, acompanyada per la consecució d'unes infraestructures de qualitat fruit de reivindicacions successives. Un "enclave dorée" (Payet, 1997) en el context de la resta d'escoles al barri amb més immigració i menys prestigi, reflectint la idea que els centres públics conformen un sistema particularment desigual marcat per la doble segregació ètnica i de classe ja en el reclutament de l'alumnat (Franzé, 2002).

Ara bé, l'extensió del model d'escola pública democràtica, conjuntament amb el canvi en la composició de la població, caracteritzat per la disminució de les famílies *model* dels inicis (d'extracció social i ideologia similars a les del professorat), així com la creixent escolarització de població resident al barri, inclosa la d'origen immigrant estranger, condueix en el darrer decenni a un declivi de l'autoimatge del centre, marcat pel pas d'una escola pionera de la democràcia, "de línia catalana" i "progressista", a una "escola de barri", expressió emprada pel professorat en un sentit implícitament pejoratiu.

Pel que fa al CEIP Muntanyà, comparteix amb l'escola mataronina el moment i el context de naixement a finals dels 70, però aquí s'acaben les coincidències: per començar es tracta de l'únic centre escolar, públic, en un entorn on un bon nombre de famílies autòctones opten per portar els seus fills i filles a d'altres de concertats fora del municipi. Tal és així que el curs 2000-2002 la seva matrícula, uns 100 alumnes, no arriba per cobrir el grup de Sisè. D'aquest alumnat un 34% és de procedència estrangera, amb una gran diversificació que contrasta amb la predominància de només dos orígens (marroquí i subsaharià) al CEIP Icària: hi comparteixen aules infants de famílies llatinoamericanes, marroquines i de països europeus (Regne Unit i Alemanya bàsicament).

Per tant, és important assenyalar que a Caldes les famílies autòctones i d'origen immigrant benestant que escolaritzen els seus fills a l'escola del poble, podent escollir a la xarxa concertada de la comarca, aposten decididament per un model de centre públic pròxim a l'entorn natural de socialització dels infants, mentre que en el cas dels col·lectius de la immigració extracomunitària no hi ha més opció, per motius econòmics.

Si el CEIP Icària se sosté en una plantilla estable i veterana, cohesionada sense gaires fissures a l'entorn d'un projecte educatiu de centre i uns plantejaments pedagògics estables en el temps, el CEIP Muntanyà ha seguit una trajectòria més aviat erràtica, marcada per les fluctuacions i els altibaixos tant en la composició del professorat –bona part del qual està en situació d'interí i a l'espera de consolidar una plaça definitiva en un altre centre més proper al domicili de residència, fora del municipi- com en els projectes docents despleats, tot convivint estils d'ensenyament més propers als preceptes de l'esmentada *pedagogia activa* amb d'altres més tradicionals i conservadors, en funció del docent considerat.

Unes distàncies en les maneres de fer que tenien el seu reflex en el complex clima de relacions internes, caracteritzat per l'existència de faccions enfrontades que generaven animadversions professionals i personals, les quals acabaven repercutint en el treball col·lectiu de la plantilla.

Tanmateix, la manca de cohesió interna al CEIP Muntanyà i les discontinuïtats en el projecte educatiu de centre eren compensats pel clima de calidesa regnant en les relacions amb una part significativa de les famílies, aquelles més proclius a “implicar-se”; aquelles, en definitiva, més properes als valors escolars majoritaris.

En canvi, el “monolitisme” ideològic de l'escola Icària, pensat per ésser aplicat amb un alumnat i unes famílies “ideals” que en l'actualitat eren ben escassos al centre, acabaven per viciar-ne d'alguna manera la vinculació amb el territori i el teixit comunitari:

Efectivament el catalanisme i la pràctica de la immersió lingüística que definiren les primeres passes de l'escola com a bandera del progressisme durant la Transició, paradoxalment semblaven haver-se escorat cap a un monoculturalisme d'arrel tradicionalista, a jutjar pel clima material (decoració centrada en els símbols emblemàtics de la Catalunya més arcaica, sense cap referent a la realitat multicultural i mestissa del barri) i uns events extraescolars *fossilitzats* en aquests emblemes de la pròpia tradició cultural, que exclouïen els bagatges dels infants de les famílies estrangeres immigrades, com ja ho havien fet respecte els de l'alumnat de la immigració interior estatal en una conjuntura –inici dels anys 80- de punyent reivindicació política nacionalista.

Aquests elements configuren un clima de centre al CEIP Icària on els docents –una plantilla antiga i estable en el temps, però progressivament desarrelada i isolada al territori-, partint d'una posició d'autosuficiència i de l'autoritat que els ha atorgat la trajectòria aureolada de l'escola,

conceben les relacions amb les famílies des d'una perspectiva clarament unidireccional: l'escola (els docents) transmet consignes, els infants i les famílies han d'acomplir aquestes consignes. Més quan les representacions majoritàries sobre la població escolaritzada fluctuaven des de les atribucions de dèficits i mancances d'arrel socioeconòmica, a acusacions de poc compromís amb el centre (relacions mercantilitzades) en els casos de famílies de trajectòria social ascendent... L'autoimatge del centre traspuava que l'única legitimitat i expertesa en la presa de decisions sobre l'escola corresponia a la plantilla docent. Per contra, l'autoimatge del CEIP Muntanyà transmetia que les famílies significaven un puntal clau en el funcionament del centre, per bé que hi hagués famílies considerades "de primera" (les autòctones i les de procedència europea) i "de segona" (la resta) en aquests aspectes.

Al CEIP Icària la relació amb les famílies es circumscriu a les trobades previstes per l'equip docent, deixant un marge ben estret als contactes i les interaccions espontànies. Per altra banda, la participació de les famílies a l'AMPA era mínima. En conjunt, les dinàmiques relacionals desplegades al centre entre el professorat i els pares/mares mostraven que, malgrat el discurs institucional (PEC) a favor de la creació i el potenciament d'una xarxa de relacions escola-família, el centre no acabava de constituir un espai que les famílies, ni *autòctones* ni immigrants, s'haguessin fet veritablement seu a nivell d'autonomia i de flexibilitat per circular-hi. Respecte a les famílies immigrants, el posicionament assimilacionista de l'escola implicava que, si bé s'assumien amb tots els recursos interns disponibles l'atenció pedagògica a l'alumnat nouvingut, aspectes centrals com la benvinguda i l'acollida a les famílies no es consideressin una responsabilitat del centre.

De forma diametralment oposada, al CEIP Muntanyà els espais d'interacció informal entre les famílies i el professorat adquirien una importància clau en el funcionament quotidià del centre, i tots els actors tendien a valorar positivament aquesta confluència, que repercutia en una bona entesa i sintonia de les famílies amb les activitats escolars programades. L'AMPA gaudia d'un dinamisme i un rol actiu ben difícils de trobar avui dia a la majoria d'escoles: no només col·laborava en les iniciatives docents, sinó que generava propostes pròpies en el terreny de les activitats extraescolars així com de les festes i celebracions. Igualment, l'AMPA assumia un paper clau d'enllaç de l'escola amb la resta d'entitats al territori. Malgrat tot, la seva manca de representativitat en quant a l'extracció social i ètnico-cultural de les famílies –no hi havia, per exemple, cap d'elles que fos marroquina, la nacionalitat majoritària en aquells moments- la feia inoperant davant el relatiu desconeixement del professorat dels entorns domèstics i els condicionants socials de les famílies de la immigració de països empobrits, bàsicament Marroc i República Dominicana.

En conjunt, tal i com assenyalàvem a l'etnografia relativa a Caldes, si a l'escola Icària l'imaginari monocultural a l'entorn de la identitat catalana semblava creat i recreat per la pròpia

cultura docent del centre en un entorn de minories socials i culturals -un barri perifèric nascut de la immigració subalterna- no gens afavoridor ni receptiu, en el cas del CEIP Muntanyà emergeix la direcció contrària: del sector sociocultural dominant en un territori petit i polaritzat, cap a l'entorn escolar de la vila.

Com repercutien aquestes trajectòries institucionals sobre les relacions amb l'alumnat?

En el cas del CEIP Icària, el distanciament afavorit per la perspectiva comunicacional unidireccional que s'assumia com a idònia, es reflectia en molts casos en les dinàmiques desplegades amb els infants, que partien igualment d'un posicionament ben poc amatent a les seves pròpies propostes: de forma novament paradoxal en aparença, el marge de participació real dels infants, malgrat la gran quantitat d'activitats i actes lúdics i didàctics desplegats fora les aules, era molt estret, controlat i mil·limetrat pel professorat: això quedava especialment de manifest amb motiu d'ocasions especials com les festes, els continguts de les quals eren previstos i dissenyats per la plantilla docent en exclusiva.

Al CEIP Muntanyà les situacions pel que fa a les dinàmiques relacionals amb els alumnes esdevenien molt més ambigües, fluctuant enormement en funció del grup i del docent considerats, però les característiques organitzacionals esmentades, la familiaritat en el clima de centre afavorida per les petites dimensions de l'escola, així com l'estreta col·laboració entre el professorat i un sector substancial de les famílies, afavorien que les veus dels alumnes en general fossin relativament més escoltades, per la qual cosa el marge d'iniciativa en el disseny i preparació de les activitats més lúdiques era superior, si bé també limitat dins els paràmetres definits pels docents.

En traurem conclusions més detallades a partir d'aquestes tot just esbossades més endavant, quan comparem pròpiament les dinàmiques relacionals desplegades a cadascun dels centres.

### **Les construccions de les desigualtats i les diferències als centres amb immigració**

- ✓ **Cultures escolars en joc: a disparitat d'estils d'ensenyament / aprenentatge, homogeneïtat en termes de *tracking* i desigualtats d'accés als aprenentatges (o la força de les rutines reproductores)**

La comparació dels estils d'ensenyament / aprenentatge dominants a les dues escoles en els tres àmbits diferenciats –aules ordinàries, aules de reforç, i espais fora de les aules- ens permet dilucidar fins a quin punt diferents *ethos* escolars encarnats en l'organització i el funcionament d'uns centres determinats poden convergir o divergir en quant a les oportunitats que brinden d'accés als aprenentatges per a l'alumnat, sempre tenint en compte que les discontinuïtats entre les pràctiques de socialització familiar i les pràctiques pedagògiques a l'escola tendeixen a ser

majors per als alumnes d'origens minoritaris en contextos d'immigració (Spindler, 2000; Carrasco, 2002, 2004).

Una primera conclusió que es pot extraure d'aital exercici comparatiu és que les distàncies entre el *currículum explícit* i el *currículum ocult* esdevenen més clares i contundents en el cas del CEIP Icària mataroní que en el cas del CEIP Muntanyà, per bé que els efectes d'aquest decalatge esdevenen relativament similars en les experiències dels infants, idea que intento argumentar a continuació, tot confrontant un petit resum de les troballes a cadascun dels contextos escolars:

Si quelcom ha quedat palesat a través de l'anàlisi a l'escola mataronina és l'ambivalència i els clars-obscur amb què eren rebuts pels infants uns estils d'ensenyament / aprenentatge que esdevenien contradictoris en el discurs i en la pràctica: la retòrica liberal i progressista, centrada en el paper actiu dels infants (*child-centered*, Brooker, 2002), que efectivament posava l'accent en una visió interactiva, cooperativa i grupal del treball escolar, així com en el reforçament dels vincles de proximitat entre infants i adults a través de les activitats desenvolupades fora les aules, en tant incentivadores de l'interès pels aprenentatges en els alumnes (principis de la *pedagogia activa*), contrastava nítidament amb l'atenció posada en determinats moments, àmbits (aula ordinària) i etapes educatives (Cicle Superior especialment) en la valoració del treball individual autònom, l'ordre i la disciplina. I amb la segregació dels alumnes, dins i fora de l'aula ordinària, en funció dels *nivells* i els *ritmes* d'aprenentatge, arribant a excloure alguns alumnes de determinades activitats desenvolupades, com el càlcul mental en el cas de Cicle Mitjà, o establint activitats de més i menys dificultat que creaven fronteres i jerarquies dins l'aula ordinària, com bé han demostrat les recerques sobre *ability grouping* desenvolupades per l'equip de Hallam, Ireson, i Davies (2004), així com d'altres en la línia.

En resum, la cultura escolar del CEIP Icària, tot i partir d'una retòrica (i algunes pràctiques, especialment les desenvolupades fora de les aules) interactiva, cooperativa i de proximitat als alumnes i les seves famílies (elements conformadors de l'anomenada *pedagogia activa*), materialitzava unes pràctiques contradictòries en determinats moments, àmbits (aula ordinària) i etapes educatives (Cicle Superior).

Un exemple paradigmàtic de les ambigüitats que marcaven les contradiccions entre els principis pedagògics defensats i les pràctiques el tenim a l'Educació Infantil: si bé els aprenentatges eren contemplats comunament com un producte de la iniciativa i la motivació dels infants, mitjançant el desenvolupament d'activitats lúdiques, de descoberta, i de lliure elecció, a la pràctica la no explicitació clara d'aquests objectius quedava materialitzada en unes pràctiques obligatòries, encarcarades i sense massa sentit per alguns dels alumnes. Recordem, a tall d'il·lustració, aquella activitat on els alumnes havien de reconèixer diferents materials i textures

(farina, sorra, etc.) tot potinejant en unes safates preparades expressament: la mestra va haver d'acabar obligant alguns dels alumnes a prendre-hi part a contracor de la seva manca d'interès inicial. Un segon exemple el tenim en l'abruptió amb què era viscuda la transició dels moments de lliure circulació per l'aula, amb els nens barrejats i ubicats espontàniament, a les activitats més formals que requerien la disposició ordenada, en silenci, "ben asseguts" dels alumnes, essent desplegadas segons una planificació, unes rutines i uns rituals programats al mil·límetre i automatitzats després de anys i anys d'aplicació continuada...

Els paràmetres pedagògics que inspiraven aquesta mena d'activitats se sostenien en una determinada concepció de l' "alumne ideal" que no era assequible en la mateixa mesura per a uns infants que per a uns altres... (Brooker, 2002).

Ara bé, si hi havia un àmbit on les ruptures, l'*estranyament*, en definitiva, es feien decisives, era el de la llengua. Tal i com ens mostrava Lahire (1993), en l'èxit o fracàs en l'apropiació de les formes escripturals del llenguatge rau una de les bretxes que jerarquitzava l'alumnat, donat que l'escola és la institució per antonomàsia que fomenta i legitima aquesta codificació i regulació del llenguatge, tot evidenciant-se com un dels mecanismes de dominació de "la cultura del poder" (Delpit, 1997). Així doncs, és en la relació amb la llengua i amb les pràctiques escolars d'ensenyament de la llengua on es revela en la seva autèntica expressió el "*xoc cultural*" (Franzé, 2002:229) entre el professorat i els alumnes d'extracció social desfavorida i d'adscripció ètnico-cultural minoritària.

A l'escola Icària, ja des de Parvulari es partia d'una perspectiva de dèficit lingüístic dels alumnes *compensat* a l'aula ordinària amb un reforç (a través de contes, cançons, etc.) no només adreçat als alumnes d'origen immigrant, sinó als alumnes autòctons de parla castellana. I fora de les aules amb la instauració d'un reforç anomenat *Ni-nis* per als infants que "no saben *ni català ni castellà*", tot obviant que aquests alumnes s'estaven socialitzant en unes llengües maternes (àrab, sarahole, mandinga, etc.) tan riques com invisibles dins el marc escolar (Kenner, 2004). La reivindicació (política i ideològica) de la llengua catalana que sempre havia estat bandera del centre es gestionava de manera que la seva hegemonia acabava coartant la legitimitat de l'ús de les llengües maternes a l'escola, inclosa la castellana, que afavoria els vincles de sociabilitat entre els infants autòctons i els d'origen immigrant en un territori ja prèviament *segregat* en termes de llengua on les ocasions de sociabilitat espontània i significativa en català eren poques.

En alguns casos, l'espai de reforç (a Cicle Superior) feia més punyents les contradiccions constatades més amunt, i en d'altres, com al reforç de Cicle Inicial i Mitjà, tot i constituir un espai segregat subaltern, gràcies al tarannà afectiu i encoratjador de la mestra, i mercès a les dinàmiques participatives desplegadas, esdevenia capaç d'oferir un petit i acollidor entorn on els infants amb més dificultats d'aprenentatge (molts d'ells, com hem vist, d'origen immigrant)



podien beneficiar-se d'una atenció més directa i d'una valoració explícita de les seves intervencions i aportacions.

Tenint en compte que les respostes de molts alumnes d'origen immigrant:

-entraven en conflicte directe amb determinats estils d'ensenyament / aprenentatge vehiculats pels docents (en aquesta i en la majoria d'escoles) com el treball autònom i individualitzat ("X només treballa si estàs per ell/a contínuament"), tot interpretant-los com un distanciament relacional i afectiu,

-evidenciaven una baixa implicació en les activitats desplegadas fora de les aules (festes i celebracions), donats l'elevat grau de dirigisme per part del professorat i unes propostes basades en uns continguts dissenyats des d'una perspectiva monocultural, materialitzada en una fossilització de la iniciativa innovadora que havia suposat als inicis de la democràcia la recuperació de celebracions tradicionals al costumari català (Castanyada, Pastorets, Ball de gitanes, etc.), actualment poc sensible a les diferents procedències dels alumnes,

podem començar a calibrar la mesura en què aitals estils configuren el repertori d'experiències de vinculació / desvinculació dels infants d'origen immigrant, sovint a través de la incidència decisiva en les dinàmiques relacionals.

Per la seva banda, el context pedagògic, l'*ethos* acadèmic, de l'escola Muntanyà, com s'ha desgranat al capítol corresponent, esdevenia en canvi molt més complex i difícil de classificar en el seu conjunt, davant l'extraordinària diversitat d'estils i maneres de fer: el centre es caracteritzava en bona part per una manca de coherència interna dels patrons docents d'ensenyament / aprenentatge degut en bona mesura a les característiques de la plantilla que hem consignat: poca estabilitat, disparitat d'extracció social, experiència i nivells de formació, i divergències ideològiques, les quals, combinades amb les lluites de poder internes, portaven a grans dificultats per elaborar i compartir un projecte educatiu comú.

Per tant, a diferència del que succeïa al CEIP Icària, el ventall d'estils i pràctiques docents variava completament d'un mestre a un altre dins el mateix Cicle escolar, des de les formes més lúdiques i cooperatives, a les més disciplinàries i desfasades. Quelcom que no es donava al CEIP Icària, on es compartien i es coordinaven els mateixos –i antics- plantejaments en les activitats i formes organitzatives.

Només al Cicle Infantil podríem parlar d'una certa coherència en els criteris i maneres de fer, potser pel treball en equip i la sintonia entre les educadores. En aquesta etapa, en viu contrast amb el que succeïa a Icària, i mercès a la implicació de les famílies, àdhuc les immigrades, en activitats de perfil comunitari com "el dia del protagonista", observàvem com es posava una atenció especial en crear un caliu de familiaritat que feia dels rituals d'aprenentatge d'hàbits una quotidianitat més relaxada i "natural". A tall d'exemple, he assenyalat com l'inici del dia en

rotllana s'amenitzava mitjançant quelcom tan simple com l'ús de coixins portats de casa, un element de connexió que vinculava l'espai domèstic i l'espai escolar. La rotllana sovint es mantenia durant gairebé tota la jornada, de manera que donava peu a una dinàmica de més proximitat i participació que no pas la disposició dels nens en taules. Igualment, aquesta ronda de presentacions a P-3 s'aprofitava per accelerar l'aprenentatge alfabètic en el reconeixement dels noms dels companys, un plantejament que quedava exclòs del ritual a l'escola mataronina, on es partia d'unes expectatives més baixes en la resposta dels alumnes.

S'ha mostrat com, en general, la difusa cultura escolar al CEIP caldetenc afavoria que els moviments dels infants pel centre es desenvolupessin de forma molt més informal i "natural" que en el cas del CEIP mataroní: les fileres per entrar del pati a les aules es limitaven als infants d'Infantil, els alumnes canviaven sols d'aula sense ser custodiats per un mestre, i (a diferència de l'Icària, on la distribució dels alumnes a les taules corria a càrrec d'un atzar imposat pels mestres amb voluntat de propiciar les relacions entre tot l'alumnat) els alumnes podien seure lliurement amb qui més s'estimessin, els canvis de classe no es marcaven a toc de timbre, sinó cada aula al seu ritme, amb un cert marge i flexibilitat, etc.

La petita ràtio en el tamany de les aules, la implicació i la cooperació de un sector central de les famílies en la vida quotidiana de l'escola, així com el gran nombre d'alumnes autòctons amb una orientació i una motivació pro-acadèmica, més propera a l'alumne ideal des de la perspectiva de la institució, neutralitzaven d'alguna manera els efectes de la disparitat de models en les pràctiques pedagògiques, alhora que polaritzaven els seus impactes en l'alumnat segons la seva procedència: els alumnes de la majoria autòctona i/o més afavorida socialment tiraven endavant sense problemes, mentre que els companys d'entorns marcats per la construcció de la diferència ètnico-cultural entesa com a obstacle acadèmic, especialment els d'origen marroquí, es convertien en un moble a les aules, romanien totalment invisibles excepte a les sessions de reforç lingüístic que se'ls hi destinaven exclusivament, un dels únics entorns on els més grans gaudien de l'oportunitat de participar i expressar-se activament, per bé que al marge de les activitats del currículum...

I és que si des de l'escola Icària es manegava una perspectiva de *dèficit / compensació* (Carrasco, 2003) que es fonamentava en l'extracció social desafavorida i en la distància lingüística dels alumnes més que no pas en una visió culturalista de les dificultats en l'escolarització dels infants de famílies immigrades, al CEIP Muntanyà els estils i pràctiques d'ensenyament/aprenentatge assumien d'entrada aquest suposat "xoc cultural", però només envers els infants de famílies procedents de països de la perifèria econòmica, associant de forma molt més evident la seva condició d'estrangeria al *dèficit* i a unes necessitats de compensació específiques (Carrasco, íd.; Pàmies, 2006).

De fet, el moment d'inici en l'escolarització i la condició de nous nadius amonava molt més al professorat de l'escola Muntanyà que al de l'escola Icària, on la majoria dels alumnes d'origens minoritaris ja eren nascuts al municipi. Si l'escola mataronina establia un reforç per a "tots" els alumnes amb dificultats, i només considerava la necessitat d'un dispositiu de suport lingüístic específic en l'etapa d'Infantil, l'escola de Caldes disposava de reforços específics només pels alumnes d'incorporació tardana, més nombrosos.

Tanmateix, en ambdues escoles aquests grups segregats eren majoritàriament ocupats pels infants del col·lectiu més "problemàtic": el marroquí, també sobreexposat en els nivells més baixos dels grups d'habilitat creats a les aules ordinàries de tots dos centres. En conseqüència, els efectes segregadors i desnivelladors de les pràctiques pedagògiques a un i altre context no resultaven gaire diferents, desmentint la importància atorgada al moment d'arribada al centre i al coneixement o desconeixement de les llengües vehiculars a l'escola: en tot cas, seguint els termes de Franzé (2002:229), l'adquisició de la "llengua per entendre's" no semblava arribar mai a acomplir els requisits de la "llengua per a seguir la classe" en el cas dels alumnes de famílies marroquines, i d'algunes llatinoamericanes, independentment de l'escola considerada.

Aquest estudi ha aportat suport empíric a la constatació, ja avalada per alguns estudis recents en el camp de la sociolingüística (Nussbaum i Unamuno, 2006), que l'origen immigrant dels alumnes no és una categoria explicativa "de diferències entre competències, ni és indicatiu de fracàs o èxit escolar. En canvi sí que ho és el grau d'*afiliació*<sup>146</sup> de cada noi o noia, amb el seu correlat en la *inversió*<sup>147</sup> que fan en els processos de socialització lingüística i escolar"(íd., pg. 173). Nussbaum i Unamuno, com la mateixa etnògrafa, van observar alts graus d'afiliació i d'inversió en el cas d'escolars d'origen immigrant, i alts graus de reluctància entre l'alumnat autòcton. Per elles, això té una correspondència clara amb el desenvolupament de competències comunicatives i escolars: "gran part dels nens i nenes assoleixen, en menys temps, més competències que part dels nens i les nenes autòctons" (ibíd.).

Ara bé, sí que es cert que potencialment els infants d'origen immigrant estranger entren en una situació de risc d'estancament des del moment que es produeix una atrofia en les ocasions de contacte significatiu amb la llengua vehicular hegemònica. Tal i com posa de relleu lúcidament S. Carrasco, l'aprenentatge de la llengua és indestruïble del context de relacions que el fa possible:

Per aquesta raó, si els grups d'origen social i cultural divers no tenen oportunitats per compartir sociabilitat i socialització, és molt difícil que es produeixi una correcta immersió i un aprenentatge

---

<sup>146</sup> Nussbaum i Unamuno entenen per *afiliació* el grau de "reconeixement implícit que fan els subjectes de les normes escolars, bé a través de l'acompliment de les consignes –en el cas de les tasques– bé a través de l'orientació conversacional" (2006:173). Un concepte que s'aproxima al d'orientació pro- o anti-acadèmica però situat en l'àmbit de la sociolingüística.

<sup>147</sup> Concepte designat per descriure "el grau d'implicació participativa" dels alumnes en l'activitat en curs (Nussbaum i Unamuno, ibíd.).

adequat de la llengua com a recurs cultural i social actiu pels individus que l'aprenen. Sense espais de sociabilitat positius –els de les relacions interpersonals- no hi ha immersió possible. Sense entorns de socialització plurals –els de les representacions- no es produeixen els estímuls necessaris per *interioritzar els recursos lingüístics disponibles*, (...), ni per, com a conseqüència de l'anterior, *utilitzar i recrear activa i espontàniament el bagatge lingüístic assolit*<sup>148</sup> per trobar un espai identitari propi, legitimat i normalitzat, que reverteixi de manera recíproca en els individus i col·lectius en contacte, fent efectiva la igualtat d'oportunitats i la cohesió social. (Carrasco, 2001d:36).

Contradient aquestes evidències i afirmacions assentades en la recerca educativa, la fonamentació lingüística per desplegar la separació dels alumnes d'origen immigrant de la resta de companys tant en el marc de l'aula ordinària (grups de nivell, *tracking*) com mitjançant grups de reforç i altres dispositius de compensació, es traduïa a les dues escoles protagonistes d'aquest estudi en una fractura en l'àmbit de les relacions entre iguals, fent vàlida l'afirmació: “The greater the extent of the structured groupings, the greater the apparent stigmatization of those in the lower groups” (Hallam et al., 2004:531). Així, de la mateixa manera que Hallam i el seu equip constataren en els centres de primària anglesos la sedimentació d'atribucions pejoratives –“thick”, “dumb”...- que efectivament marginaven i minusvaloraven l'alumnat dels grups de “baix nivell”, als centres contrastats, i especialment al de Caldes, on un elevat percentatge de l'alumnat es posicionava en proximitat a la cultura escolar, els alumnes de procedència autòctona i majoritària tendien a construir els seus companys d'origens desfavorits com a “tontos”, incapaços, inferiors.

Ara bé, com s'afirmava al capítol corresponent, si al CEIP Icària el personal docent no semblava viure com una responsabilitat pròpia la tasca de lluitar contra aquests desavantatges, tot acompanyant i acollint l'alumnat nouvingut i les seves famílies, en canvi, l'equip directiu del CEIP Muntanyà aparentment sí havia assumit un compromís de millorar l'atenció del centre a aquestes famílies a través de l'elaboració d'un Pla d'Acollida, encara pendent de confecció durant el curs en què es va realitzar el treball d'observació participant. En qualsevol dels casos, però, cap dels centres s'havia plantejat, en la formulació de Moliner i Garcia (2005), un canvi substancial en les seves rutines o en les seves concepcions organitzacionals i curriculars, ni tampoc en els paradigmes –etnocèntrics, classistes- amb què operaven. D'alguna manera continuaven donant per descomptat que “children must be fitted into the system, not the other way round” (Moliner i Garcia, 2005:437).

El resultat més palpable de tot plegat s'objectivava sense dubte en les qualificacions escolars, les quals, com s'ha mostrat a l'etnografia del CEIP Muntanyà<sup>149</sup>, acabaven “elegint els escollits”, és a dir, privilegiant aquells alumnes susceptibles de convertir els seus bagatges de socialització familiar en *capital cultural* mercès a la seva proximitat als *arbitraris culturals*

---

<sup>148</sup> S'han respectat les dues cursives de l'original.

<sup>149</sup> Recordem aquí que no va ser possible obtenir, i, doncs, contrastar, informació sobre els expedients escolars al CEIP Icària.

legitimats per l'acció pedagògica, seguint la conceptualització encunyada per Bourdieu (1977). Així, els alumnes de minories ètnico-culturals, en aquest cas d'origen marroquí i, en menor mesura, d'origen dominicà, no només “fracassaven” en les matèries instrumentals del currículum acadèmic, sinó en la mateixa avaluació dels *Aspectes personals i evolutius*, on les anotacions constituïen el mirall que reflectia els prejudicis i els imaginaris docents envers aquest alumnat, a través del filtre de les suposades dificultats d'adaptació a les normes que regulen les conductes en l'àmbit escolar, per exemples: la *capacitat d'autocontrol i autonomia*, de *respectar els temps i espais de participació* acordats pels adults, l'*equilibri i constància temperamental*, o el grau de *sociabilitat demostrada envers el professorat i els companys*, entre d'altres de menor rellevància (Franzé, 2002).

En les pàgines destinades al comentari de les graelles amb les qualificacions escolars, ha estat possible apamar com ja des de les etapes més primerenques de l'escolarització els alumnes són construïts i, de retruc, es construeixen des d'unes suposades característiques psicològiques, emocionals i relacionals que són concebudes com a endògenes als propis infants i s'acaben convertint a ulls del professorat en variables afavoridores o obstaculitzadores de les apteses i les capacitats d'aprenentatge; en definitiva, de l'èxit acadèmic.

S'ha afirmat que aquesta discriminació per l'avaluació de caràcters suposadament individuals actua, com no podia fer-ho d'una altra manera, en tant dispositiu de reforç que assenta i legitima les desigualtats de resultats entre alumnes d'orígens diversos en les matèries del currículum, ja suficientment palesades més a munt. Cal insistir en què la perversió (inconscient, per descomptat) de tots aquests processos d'objectivació consisteix en atribuir a la *naturalesa individual* o al *social naturalitzat* (Franzé, íd.) comportaments i respostes generades precisament per les pròpies dinàmiques de poder dins l'entorn escolar: no només les desencadenades per les pràctiques d'ensenyament / aprenentatge, sinó també, i especialment, les dinàmiques de poder establertes en base a aquestes atribucions naturalitzades, les quals adquireixen un estatus de diagnòstic clínic que fa recaure la culpa del “fracàs” sobre el propi alumne i no sobre les pràctiques i relacions pedagògiques (Erickson, 1987).

✓ **Entre el *colour-blindness* i els posicionaments *culturalistes*: les modalitats simbòliques i relacionals de reproducció de les desigualtats escolars**

Totes les conclusions contextuais resseguides fins ara d'alguna manera ajuden a explicar i a situar una troballa clau en els resultats d'aquesta tesi: la identificació, i consegüent confrontació, de dos grans models, *grosso modo*, de dinàmiques potencialment generadores d'experiències de desafecció escolar: d'una part, el *colour-blindness* subjacent als discursos docents del CEIP Icària; de l'altra, els imaginaris que podríem qualificar de *culturalistes* expressats

majoritàriament en les converses amb el professorat del CEIP Muntanyà. I és precisament en les connexions d'aquests discursos i imaginaris amb les dinàmiques relacionals efectivament desenvolupades als centres que es fa possible acabar de dibuixar i de distingir ambdues grans modalitats: en la primera d'elles els processos es desencadenen mitjançant importants contradiccions entre discursos i pràctiques relacionals, mentre que en la segona, les fissures són menors, de tal forma que les representacions sobre l'alumnat i les seves famílies sí tenen un cert corol·lari de coherència en les interaccions establertes. Voldria defensar aquesta afirmació recurrent a la contrastació dels principals resultats etnogràfics reinterpretats a la llum de les referències teòriques consultades:

❖ ***Colour-blindness* en les representacions i les dinàmiques relacionals al CEIP Icària**

Què ens ha portat a caracteritzar com a dinàmica de *colour-blindness* els processos identificats i descrits a l'escola mataronina? La clau interpretativa ens l'aporten els paral·lelismes, les coincidències, amb moltes de les evidències ressenyades en les recerques de Liz Brooker (Regne Unit) i A. Lewis (Estats Units), entre d'altres autors tractats al marc teòric (Gillborn, 1990, pel cas de l'educació secundària al Regne Unit).

Traslladem-nos a l'escola Foresthills presentada per Lewis a *Race in the schoolyard* (2003), composta majoritàriament per infants "blancs" de classe mitjana, amb un petit percentatge de població "de color" en progressiu creixement: de la mateixa manera que l'autora ens revela la insistència del professorat en negar les diferències ètnico-culturals en base a una ideologia liberal i progressista, inspirada pels principis de l'arxifamós discurs de Martin L. King ("I have a dream"), a l'escola Icària, salvant les distàncies en termes geogràfiques i de composició poblacional, s'insistia una i una altra vegada en què els alumnes d'origen immigrant "ja són d'aquí", "són com els altres", relativitzant la influència dels bagatges culturals familiars (anant més enllà, doncs, de les diferències per raó de biologia o genètica, on es quedaven les primeres corrents de la ideologia esmentada, que sí emfasitzaven les diferències culturals com a substitutes de les *racials* –Bonilla-Silva, 2001; citat per Lewis, 2001:800).

En efecte, a Icària es practicava una política discursiva, pràcticament homogènia entre la plantilla, *cega* a les procedències de l'alumnat, la qual se suposava coherent amb els principis ideològics i pedagògics del centre. Com s'ha anat mostrant tot al llarg del relat etnogràfic, les diferències entre l'alumnat sempre eren tractades, a nivell col·lectiu, des d'una perspectiva de dèficit socioeconòmic familiar, subsumible en una cita emblemàtica verbalitzada per una docent de Cicle Mitjà:

*"El que està emmascarat tot per la capacitat econòmica i de trobar feina, eh?. Et diria que és molt igual, és a dir, si van bé cap problema, i si van malament, com els altres".*

Una convicció que es reafirmava en comparar el “nou” alumnat d’origen immigrant amb l’ “antic”, és a dir, el de famílies procedents de la resta de l’Estat (majoritàriament d’Andalusia i Extremadura), especialment les relativament empobrides –encapsulades en els circuits dels serveis socials- i paulatinament sotmeses a un procés d’estigmatització davant les seves actituds de resistència envers la institució escolar, però també els fills i filles d’aquelles que havien ascendit socialment i qüestionaven els fonaments ideològics del centre, vehiculant unes exigències clientelistes que els mestres vivien com una dimissió de les seves responsabilitats de socialització.

Es tractava, per tant, d’un alumnat aparentment molt més “problemàtic” en quant a col·lectiu, que portava el professorat a negar-se a parlar de característiques culturals que influïssin en les trajectòries escolars dels alumnes d’origen immigrant estranger més enllà de les idiomàtiques, que s’esperava fossin resoltes de forma externa. Les famílies *nouvingudes*, un percentatge relativament baix en comparació amb d’altres centres del barri de Rocafonda, eren rebudes amb una certa comprensió paternalista, sintetitzable en l’expressió “*no t’entenen però et creuen*”, de la qual es desprenen unes expectatives relacionals clarament unidireccionals: l’escola dóna consignes, les famílies les segueixen. Ja hem vist com el marc relacional formal es caracteritzava per un elevat grau de burocratització en les comunicacions i interaccions quotidianes entre el professorat i les famílies del centre: poca flexibilitat horària, i poc contacte espontani, a banda d’un cert aïllament institucional en el context del barri.

Tenint en compte el poc trasbals sobre les maneres de funcionar instaurades que la presència d’aquestes famílies (“*compleixen*”, “*s’adapten perfectament*”, fins i tot se les qualificava d’*agraïdes*) comportava en un centre acostumat a nodrir-se de població d’origen immigrant interior des dels seus inicis, el professorat no considerava necessari gaires modificacions organitzacionals ni curriculars, convençuts com estaven que el seu projecte de centre s’adequava a tot l’alumnat en igualtat de condicions. En cap moment no es plantejava que l’acomodació de les famílies immigrades i els seus fills/filles necessités d’un acompanyament específic per part del centre. D’aquesta forma, els mestres es mostraven comprensius davant la percepció que les famílies immigrants no semblaven acabar d’entendre, tot i l’esforç (reconegut i agraït, donades les dificultats *comunicacionals*) per venir a les reunions i a les entrevistes, com funcionava l’avaluació dels nanos ni el significat dels resultats acadèmics: els pares, segons el professorat, estaven més preocupats pels aspectes de comportament del nen/a que no pas pels continguts i l’assoliment dels aprenentatges.

Quan se’ls hi demanà quines diferències principals es trobaven en les relacions amb les famílies dels dos col·lectius d’immigrants majoritaris, el marroquí i el subsaharià, els discursos coincidiren en què les famílies marroquines, de llarga antiguitat al barri, eren relativament més *problemàtiques* pel que fa a l’adaptació al centre, tot matisant aquestes afirmacions en base a

causes socioeconòmiques i dèficits d'atenció familiar similars als atribuïts a les famílies autòctones més empobrides i “desestructurades”. Les famílies marroquines, d'acord amb els mestres, “busquen ser més igual que els altres (autòctons)” a l'hora de reclamar drets i d'aspirar a estils de vida similars als de la població autòctona, malgrat sacrificuin un model tradicional de família vist com a cohesionador. En aquest sentit, s'expressava obertament la sensació que algunes famílies d'origen marroquí s'havien *occidentalitzat* en el sentit més negatiu de “desestructuració familiar” atribuït a una part de les famílies autòctones.

Ara bé, entre algunes docents es percebia com un perill per l'adaptació i la integració d'aquestes famílies la consolidació de la influència dels imams, considerats responsables de les fluctuacions cap a costums tradicionals que se suposava dificultaven la integració dels infants perquè els “diferenciaven encara més” dels seus companys autòctons, com per exemple l'ús del *schador* i del vestit tradicional.

En el cas de les famílies senegambianes, minoritàries i arribades més recentment, es tractava d'un col·lectiu vist encara com a exòtic, i poc problemàtic en base a unes atribucions d'autosuficiència: molt poques vegades sol·licitaven l'ajuda del centre, ni expressaven cap necessitat específica. Als mestres els hi sobtava en sentit positiu la pertinença dels infants a un grup fortament cohesionat i organitzat internament: “viuen al seu món”, i “separen molt la vida familiar de les experiències a l'escola”. Tot i així, contradient en gran mesura la visió general “cega” al color dels alumnes i les famílies, a aquestes sí se'ls hi suposava unes característiques culturals que en complicaven l'adaptació escolar: els processos d'adaptació a l'entorn propis del procés migratori d'aquest col·lectiu eren interpretats en clau de dèficit i de primitivisme<sup>150</sup>, el que implicava que l'escola els hagués “d'acompanyar” més que a la resta de famílies per familiaritzar-los en les dinàmiques de funcionament del centre. Per altra banda, el retorn eventual de les famílies al país d'origen corroborava el paternalisme i l'eurocentrisme en els imaginaris del professorat, que considerava traumàtics aquests viatges pels nens i nenes<sup>151</sup>. Tal i com s'afirmava en una publicació sobre la inserció en destí de les famílies subsaharianes (Kaplan, Ballestín, 2004:233): “En el imaginario del profesorado, éstos (*els infants*) abandonan un entorno de atención y bienestar para pasar a vivir en otro, la atávica África, donde se presuponen y se representan unas condiciones de vida de desarraigo y precariedad extremas”.

En general, doncs, les relacions dels mestres amb les famílies d'origen immigrant sempre partien d'una posició de superioritat donada per descomptat: es tractava d'aconduir-les i resocialitzar-les. Una tasca que en el cas de la població marroquina resultava més problemàtica

---

<sup>150</sup> Efectivament, “los comportamientos diferenciales en términos de alimentación o vestido se siguen interpretando en términos de déficit de las familias, a quienes se niega un criterio propio mediante estereotipos claramente primitivizadores” (Kaplan, Ballestín, 2004:233).

<sup>151</sup> Desgraciadament, alguns treballs qualitatiu publicats sobre el col·lectiu acaben per reproduir aquest tipus de representacions... Vid. per exemple, A. Farjas, 2002.



per la seva assimilació als perfils autòctons (empobrits) de “desestructuració” i “desatenció familiar”, i en el cas de la població subsahariana, donat el reduït nombre, esdevenia fins i tot simpàtica i anecdòtica.

Pel que fa pròpiament als infants, als alumnes, la mera al·lusió per part de l’etnògrafa a experiències escolars diferenciades en funció de l’origen ètnico-cultural dels nens i nenes de l’escola suscitava entre els docents respostes equivalents a la subscripta per Lewis en el seu treball de camp a Foresthills (2003:18):

When I raised the subject of race at Foresthills, its salience was down-played, trivialized, or challenged. From the beginning, people made clear that they were not certain why I wanted to conduct my research there, and they also wanted to make sure I did not misread anything I saw.

Aital percepció anava aparellada en la nostra escola al recurs a la immersió lingüística en el català (que suposadament tan bé havia funcionat en el passat amb els fills i filles de la immigració interior) com la panacea que resoldria tots els “problemes” dels alumnes d’incorporació tardana, l’únic mecanisme d’*integració* considerat efectiu. Tanmateix, seguint les aportacions de Lewis (2003) i d’altres autors com Garza i Crawford (2005), la posada en pràctica d’aquest dispositiu assimilador comportava com a conseqüència la devaluació de les llengües nadiues dels alumnes (inclòs el castellà dins les aules) a través d’estils d’ensenyament / aprenentatge que els disciplinaven a emprar una única llengua dins el centre.

Al Cicle Mitjà i Superior de Primària els imaginaris convergien una i una altra vegada en la idea que la procedència cultural influïa ben poc en les experiències i en les trajectòries dels alumnes a l’escola: tots compartien els mateixos dèficits derivats de la seva posició socioeconòmica. Els mestres estaven convençuts que els processos d’aprenentatge es vinculaven a cada nen (amb excepcions que reconeixien que en general aquests alumnes eren més “fluijets” en les matèries acadèmiques bàsiques), i no es detectava ni s’acceptava cap generalització per grups culturals d’origen, mitjançant la frase recurrent “*aquests infants ja són d’aquí*”. Es partia de la premissa ideològica pretesament progressista que adreçar obertament les qüestions d’origen cultural encara separava i discriminava més els alumnes, quelcom recurrent a moltes escoles, tal i com indica Gillborn:

It is clear that there is a substantial body of opinion within the teaching profession which firmly believes that to recognise differences between people of various ethnic origins is divisive and can in fact constitute a major obstacle to creating a harmonious multi-racial society. (Swann, 1985:27; citat per Gillborn, 1990:164).

Ara bé, aquest posicionament, independentment de les seves implicacions polítiques, contrastava amb l’evidència que, seguint novament les paraules de Gillborn, les escoles i les aules “are far from blind when it comes to questions of ethnicity” (1990:199). I per altra banda, obviava la validesa i la influència d’una dimensió clau de la identitat dels infants. Investigant a l’etapa de Primària (Gillborn, com hem vist, desenvolupa el seu treball a l’educació secundària),

B. Thorne, en el seu estudi sobre les relacions de gènere, arriba a conclusions similars respecte les plantilles docents estudiades:

The teaching staff were so intent on pretending that race made no difference that they did little to help white and black students learn how to interact with one another or explore the nature and meaning of cultural difference and the dynamics of racism. In some situations it may be important for teachers to openly deal with rather than ignore social divisions. (Thorne, 1993: 167)

A l'Educació infantil i Cicle inicial, en canvi, sí es reconeixia en el discurs dels docents una certa influència de la variable cultural, focalitzada novament –com en el cas de les famílies- en termes lingüístics: les diferències lingüístiques dels infants de Parvulari, entomades només des de les mancances de competència en català, eren en realitat (i per molt que els docents defensaven l'ús de les llengües maternes a la llar) contemplades com a *handicaps* pels aprenentatges i l'adaptació a l'entorn escolar, tant si l'infant era nouvingut, com nascut en destí...

En termes generals, però, el professorat del CEIP Icària, de la mateixa manera que ens ho il·lustrava Brooker a *Starting school. Young children learning cultures* (2002), donava per descomptat tots aquells processos adaptatius a l'entorn escolar que en el cas dels alumnes majoritaris venien acompanyats per la socialització familiar. Per tant, per aquells infants “menys familiaritzats” amb el que l'escola esperaria d'ells, existien moltes més possibilitats que les activitats amb propòsit pedagògic realitzades en el marc de l'Educació Infantil esdevinguessin mancades de significació, del sentit “adequat” per a l'adquisició d'aprenentatges... En el cas del CEIP Icària, per exemple, les expectatives d'autonomia (treball autònom i individual), compartides per la majoria del professorat a la pràctica suposaven un distanciament en les relacions amb aquells alumnes d'origen immigrant que més evidenciaven una necessitat d'aproximació afectiva als adults, contemplada des d'una perspectiva de dèficit i deprivació, com es pot resseguir a través d'alguns casos de la tipologia.

Algunes de les respostes dels infants ja en les etapes més primerenques de l'escolarització eren qualificades mitjançant interpretacions inferides a títol individual de l'alumne que finalment remetien a l'adscripció ètnico-cultural de les famílies. Com a mostra val la major freqüència amb què les evolucions lúdiques dels infants de pares subsaharians al Cicle Infantil eren percebudes com a “jocs primaris”, fent-se extensiva aquesta percepció –de corporeïtat primitivista- a la interpretació d'una major brusquedat en les interaccions amb els companys de classe, si bé contrarestada a l'etapa d'Infantil amb una altra atribució, ara positiva, de tall inequívocament racista, la de bonhomia i honradesa, extensió escolar del prototipus del “noble salvatge” rousseaunià.

Les expectatives d'excel·lència acadèmica estaven posades sobre les nenes d'origen marroquí, tot i que eren relativament esteses als nascuts en destí amb una situació familiar i social estable; i també, en el cas d'alguns docents, a l'alumnat nouvingut del país d'origen, “per les seves

enormes ganes d'aprendre, especialment l'idioma". En canvi, els alumnes d'origen marroquí de famílies més desfavorides, i els d'origen subsaharià, eren contemplats des d'una perspectiva de dèficit, de hàndicaps.

Però, sobre tot, malgrat la bona disposició i professionalitat de gran majoria de la plantilla, i en viva contradicció amb el discurs hegemònic d'igualtat i neutralitat cec a les variables culturals, plasmat en la convicció del professorat d'un tracte equitatiu per a tots els alumnes, en l'anàlisi de les pràctiques relacionals emergia l'evidència de l'existència de tractes diferenciats i desiguals en funció de l'origen dels alumnes, especialment al Cicle Superior, els quals s'activaven inequívocament davant l'entrada en joc dels estereotips i estigmes dominants en la societat majoritària associats a determinats entorns socials i culturals. Així, hem vist com molts dels alumnes dels orígens més estigmatitzats, com el marroquí, i en menor mesura, el subsaharià, eren objecte d'un grau addicional de control, desconfiança i tracte disciplinari (la qual cosa, com es detallarà més endavant, n'alimentava el cercle viciós d'experiències de desafecció escolar).

Tanmateix, les disruptcions o comportaments *desviats* evidenciats per aquests alumnes s'interpretaven des de variables individuals caracterials o des d'un àmbit social desfavorit, mai al·ludint als orígens ètnic-culturals dels infants. Ho hem vist especialment al Cicle Superior, a través de casos com el del Hassan, objecte de tots els estereotips atribuïts als adolescents marroquins (picaresca, robatoris, etc.).

A l'Educació Infantil i als cursos inicials de Primària, les mestres argumentaven que les *mancances* vinculades al desconeixement per part dels infants de la llengua catalana, a banda de la poca familiarització dels pares i mares immigrants amb l'escola, esdevenien un greu obstacle per una bona adaptació social al centre. Per tant, la conflictivitat d'alguns infants de Parvulari era interpretada amb atribucions causals del tipus: "com que li manca vocabulari per expressar-se, la forma que té de reaccionar quan s'enfada és pegar" (vid. Amin).

Però pràcticament a totes les aules alguns dels nens i nenes tinguts com a *problemàtics* o *conflictius* eren d'origen immigrant, preferentment marroquí. De manera individual, se'ls considerava propensos al boicot sistemàtic de les activitats, a discussions i baralles amb els companys. I per altra banda, se'ls hi atribuïa una manca d'hàbits de treball i una capacitat d'esforç mínima com a causa o com a conseqüència d'aquestes conductes disruptives. En alguns casos els recels i la desconfiança implicaven, segurament de manera inconscient i no deliberada, que els càstigs i les reprimendes recaiguessin amb major freqüència sobre ells (vid. Farah, a Parvulari; o Salah i Fili a Cicle Inicial).

En molts casos se'ls hi atribuïa una suposada "obsessió" pels agravis comparatius (*obsessió per ser "més iguals que els altres"*), expressió velada de victimisme i dependència, als alumnes d'origen immigrant que romanien apartats i aïllats dels jocs dels companys autòctons,

especialment les nenes. El professorat considerava que els primers havien de tenir més iniciativa relacional, perquè de forma “natural” els infants autòctons anirien a buscar aquells amb qui “s’entenen”... Les relacions entre iguals conflictives amb un component d’ètnicitat emergent, per tant, es trivialitzaven i s’entomaven com una reacció interessada de les víctimes, que recorrien a la carta del racisme suposadament sense un fonament real de base.

Cal insistir, no gensmenys, en desproveir de qualsevol tipus de *mala fe* aquestes reaccions del professorat, el qual realment creia que la seva percepció, guiada per la inconsciència del rol que jugava l’ètnicitat en les relacions entre els infants, i amb ells/es mateixos/es, era la justa. Amb tot, subscriuint novament les paraules de Lewis en la seva expressió a partir de les similars realitats de Foresthills:

(...), school personnel’s limited interventions in or downplaying of such incidents did little to address the anxiety and upset of those who were the victims of the hurtful behavior. Nor did it go far to address the ignorance of hurtful behavior of the white students. Moreover, it demonstrated that rather than being benign, the trivialization of racial incidents had a pernicious effect. (Lewis, 2003:21).

Aquesta dinàmica de “desracialitzar” els incidents de tall racista -recordem, per exemple, aquella escena en què una de les alumnes de segon es queixava que el Fili (gambià) i el Salah (pares marroquins) les perseguien a ella i les seves amigues pel pati tot exclamant per a l’etnògrafa: “¡Jo ! ¡Dile al negrito i al colacao que paren de pegarnos y de perseguirnos !”; o bé els insults del tipus “fas olor a porc, cabró, fas pudor!” emesos per un alumne autòcton envers un company d’origen marroquí en el transcurs d’una barallà a la pista de bàsquet-, d’inhibició en les intervencions dels docents al respecte, comportava dotar-los d’un estatus de quotidianitat, i una consideració de les parts en conflicte com a equivalents. Al final semblava que el problema el tenien les víctimes i no els agressors, que aparentment feien una muntanya de no res...

Seguint l’argumentació d’Essed (1997:140), aquest tipus de microevents cristal·litzen “the structural and experiential differences between the two parties; one party enjoys the safety of dominant group protection, whereas the other experiences the unsafe conditions of his ‘race’, a group subjected to violence and discrimination. (...). Such meanings, though sometimes seemingly minor, can reinforce the victim’s sense of outsidership”.

En definitiva, malgrat un discurs homogeneïtzador de vocació inclusora i progressista, l’escola vehiculava un tractament discursiu ambigu, i *doble vincular*, de la diversitat cultural present al centre: la convicció que els infants de famílies immigrants *ja són d’aquí*, són iguals que els altres, quedava diluïda per afirmacions que reconeixien una gran discontinuïtat en les experiències quotidianes dels infants a l’escola i amb la família: “*saben separar, i saben el que es fa aquí i el que es fa allà*”. En cap moment es plantejava l’aproximació d’aquests dos móns tinguts per irreductibles:

Que ells a fora tenen la seva vida i tal? Molt bé, però *saben separar, i saben el que es fa aquí, i el que es fa allà, i les festes que celebrem aquí i les que han de celebrar ells*. A veure, més cosa que dos nens magribins et facin d'angelets en els Pastorets d'Icària! (*riem les dues*). Això ja és el colmo, no? (Mestra Cicle Superior).

Efectivament, l'anterior cita revela fins a quin punt el professorat palesava un posicionament ambigu, *doblevincular* (Bateson, 1956; citat per J. E. Abajo, 1998), envers l'alumnat d'origen estranger, en forma de missatges contradictoris d'inclusió i d'exclusió simultanis, els quals emmascaraven un requisit previ d'assimilació per tal de reeixir en la seva *integració* a l'escola.

Les contradiccions i inconsistències constatades en l'imaginari sobre els alumnes d'origen immigrant i les seves famílies influeixen decisivament en unes dinàmiques relacionals amb l'alumnat que es pretenien culturalment neutres però que en molts casos (naturalment no per part de tot el professorat ni a tots els àmbits ni moments escolars, com hem vist) en realitat evidenciaven un tracte diferencial (disciplinari, distanciat, desconfiat...) d'acord amb l'origen ètnico-cultural, i socioeconòmic –especialment rellevant en el cas de l'alumnat autòcton-, dels infants.

Aquests elements se sumen a la constatació de fins a quin punt l'escola a nivell discursiu abrigava una voluntat implícita d'assimilació cultural, entesa com a “integració”, que sovint deixava desorientat l'alumnat d'origen immigrant davant elements culturals de tradició cristiana propis de la societat d'acollida. Els mestres no s'havien plantejat com afrontar ni gestionar les discontinuïtats entre el món familiar i la cultura escolar que marcaven les experiències d'una part significativa de l'alumnat, el qual a més veia ignorat dins de l'escola, o acceptat amb condescendència, el bagatge cultural de les seves famílies.

En definitiva, els efectes perniciosos del posicionament *colour-blind* adoptat per l'escola Icària casen molt adequadament amb la valoració global que en fa Lewis a la seva etnografia sobre Foresthills, salvant les distàncies en l'ús acadèmic i contextual del terme “raça”:

Rather than being a benign phenomenon, it (*colour-blindness*) in many ways helped to enable the reproduction of racial inequality. Color blindness enabled all members of the community to avoid confronting the racial realities that surrounded them, to avoid facing their own racist presumptions and understandings, and to avoid dealing with racist events (by deracializing them). (Lewis, 2000:34).

#### ❖ **Cultures visibles, cultures invisibles: el *culturalisme* (o *fonamentalisme cultural*) en les representacions i les dinàmiques relacionals al CEIP Muntanyà**

Pel cas de l'escola de Caldes, hem contextualitzat les experiències i percepcions del professorat sobre l'alumnat des d'un balanç general en el qual, a diferència d'altres escoles amb una elevada matrícula d'alumnes d'origen immigrant estranger, la impressió general era que els nens i nenes en general estaven ben adaptats a l'escola, i “tenen moltes ganes d'aprendre”. Al darrera d'aquesta afirmació, com hem vist, hi havia el paper central de l'AMPA. Les característiques de

les famílies majoritàries conjuntament amb el tipus d'organització escolar afavorit per les reduïdes dimensions del centre, afavorien que un sector important dels infants visquessin la transició de la vida familiar a l'escolar amb relativa continuïtat, el que sens dubte n'afavoria el decantament cap a disposicions pro-acadèmiques, a diferència del que s'observava a l'escola mataronina, on la presència d'alumnat (autòcton i d'origen immigrant) amb posicionaments oposicionals era molt més visible col·lectivament.

Des d'aquest balanç satisfactori, el professorat integrava en el seu discurs una acceptació natural, donada la trajectòria històrica del CEIP Muntanyà, de la diversitat cultural, col·locant a l'aparador l'alumnat del qual se sentien més orgullosos: el de famílies de països europeus. Malgrat tot, a efectes pràctics, aquestes famílies mai no eren considerades com a "immigrants", sinó que eren assimilades sense més a les autòctones, ja que als mestres no els hi generaven gaires problemàtiques addicionals més enllà de la comunicació lingüística en els primers moments de l'escolarització. Certament, la majoria del professorat reconeixia els avantatges que implicaven per a la bona adaptació d'aquests infants l'estatus socioeconòmic i el nivell d'instrucció relativament elevat dels pares, però també s'esgrimien arguments culturals, àdhuc de naturalesa genètica, per explicar les trajectòries reeixides, com es mostrava en una conversa amb algunes mestres:

Mestra C. Superior.- *Jo és que crec que és com una cosa genètica, ja. Que ja s'hi neix...*

Mestra C. Inicial.- *No, és una cosa cultural i econòmica...*

Mestra C. Infantil.- *Els nanos funcionen més... I a més arriben amb una bona formació...*

Els aspectes culturals contemplats com a riquesa i "proximitat" en el cas de les famílies d'origen europeu es convertien en obstacles i dificultats gairebé impossibles de salvar quan es tractava de la resta d'orígens, però molt especialment dels alumnes i les famílies marroquines i algunes de llatinoamericanes. En aquests casos s'emfasitzava la gran distància no solament econòmica, sinó, per damunt inclòs, cultural, que suposadament separava a aquestes famílies de la resta. Una distància que, com s'ha mostrat en el capítol corresponent, implicava l'atribució d'una manca de valoració de l'escolarització dels fills i filles així com del futur que aquesta els hi podia proporcionar.

Si des del Cicle Mitjà i el Superior es coincidia en assegurar que resultava clau pel bon rendiment d'aquests alumnes haver nascut en destí o ser-hi des de l'Educació Infantil, les educadores del Parvulari relativitzaven la importància de l'escolarització precoç una altra vegada en base a la distància cultural de les famílies. No obstant, de la mateixa forma que succeïa al CEIP Icària, els nens i nens marroquins d'incorporació tardana, els més nombrosos juntament amb els de procedència llatinoamericana, eren objecte d'atribucions que compensaven el "poc interès" de les seves famílies amb el seu esperit de superació i les seves ganes d'aprendre malgrat els suposats *handicaps*.

En conjunt, doncs, pel que fa a l'etnografia realitzada al CEIP Muntanyà, seguint la proposta de Terrén a *Incorporación o asimilación* (2005:39-40), podríem identificar un *continuum* de jerarquització en els imaginaris del professorat segons els orígens ètnico-culturals dels alumnes, una jerarquia que “estructura el universo de posibilidades de la relación educativa interétnica en un sistema de posiciones diferenciadas” (Terrén, íd., pg. 39). Així, en el primer nivell de distància de l’ “alumne model”, els més propers i susceptibles d’inspirar d’elevades expectatives de rendiment, se situarien els alumnes de famílies europees, que de fet en sentit estricte no hi entrarien ni en la classificació, atesa la seva condició invisible, d’assimilació a l’alumnat autòcton; en segon lloc, hi trobaríem l’alumnat llatinoamericà, subjecte a expectatives ja més de caire “moderat” (Terrén, íd., pg. 40); i per últim, en l’extrem del pol de la llunyania, s’hi situaria l’alumnat d’origen marroquí, el nivell de representació del qual, en aquest cas, i manllevant, per la seva idoneïtat, les paraules que Terrén en realitat fa servir per referir-se als alumnes d’ètnia gitana, “responde a un nivel de jerarquización que podríamos definir como propio de un alumnado paria o, simplemente, infraalumnado” (íd., pg. 43). Vegem-ne les dinàmiques generadores d’aquesta classificació a través dels resultats etnogràfics, que entronquen amb el títol de l’epígraf:

Les visions del professorat sobre els infants d’aquest origen més allunyat dins el “sistema de representació de la diferència ètnica en el discurs de professorat” (Terrén, íd., pg. 40), el marroquí, es deixaven impregnar en gran mesura per l’imaginari culturalista –com a identificació fixa i reduccionista dels grups socials en tant *cultures*- atribuït des de la societat majoritària a les famílies musulmanes (Pàmies, 2006; Mateo, 1997): encapsulament i atrinxerament “en els seus costums”, fanatisme religiós, manca de respecte per la dona, etc.

En nombroses ocasions vaig ser testimoni de les queixes de les docents davant l’atribuïda “tossuderia” d’aquests alumnes per conformar un “gueto marroquí”, especialment al pati. Els nombrosos conflictes que els tenien com a protagonistes havien anat assentant en la plantilla la percepció que la “cultura àrab” implicava una forta oposició a tot el que significava l’escola. Algunes docents evidenciaven un sentiment que els “portadors” d’aquesta cultura de fet pretenien envair l’espai escolar : “*Més que a la defensiva estan a la invasora*”, interpretant com a provocació els intents dels alumnes marroquins nous de visibilitzar els seus referents ètnico-culturals familiars a través d’accions que eren interpretades com una provocació ofensiva: recordi’s sense anar més lluny aquella escena de la Biblioteca en què:

(...)...els vam trobar resant amb estores al terra i tot. (...) Havien portat les estores de casa en les motxilles, i havien agrupat a tot el col·lectiu musulmà i estaven tots resant, fins i tot els petits: la S, la B... Tots junts. (Mestra de Cicle Superior).

A diferència del que succeïa a Icària, on les expectatives d’assimilació en la cultura escolar estaven posades més obertament sobre les noies d’origen marroquí que sobre els nois, al Muntanyà el perill *invasor* (o contaminador) més evidenciat semblava col·locar en el punt de

mira el grup de nenes de diferents edats que es reunia al pati i compartien jocs al marge de la resta de companys: el que inequívocament l'etnògrafa va interpretar com una estratègia adaptativa d'aquestes alumnes per tal de sentir-se mínimament còmodes en un entorn de sociabilitat entre iguals més aviat hostil, s'interpretava en base a una imaginada voluntat d'encapsulament cultural ("gueto"): *"Hi va haver un grup de nenes de sisè que van aconseguir fer aquí el Zoco"*.

Davant els conflictes entre iguals que involucraven els alumnes d'origen marroquí, el tractament docent esdevenia força similar al consignat a l'escola Icària, amb la salvetat d'un decalatge molt més pronunciat, gairebé escandalós, en la inhibició titubejant de les respostes davant casos especialment fragants de racisme al Cicle Superior.

Malgrat tot, algunes mestres, bo i el seu pessimisme davant la constatació de les dificultats de d' "integrar" uns alumnes procedents d'una cultura tan forta, havien fet causa particular de l'objectiu d'aconseguir una major "barreja" al pati, desplegant unes iniciatives que irònicament sovint, per la força dels prejudicis arrelats en l'*habitus* cultural de bona part de la plantilla, no feien sinó reforçar encara més les fronteres d'etnicitat construïdes. Recordem, si més no, aquella escena a l'esbarjo una professora intentava que totes les nenes confluïssin en un joc de pilota:

*Han jugat plegades a llençar en cercle una pilota de bàsquet. Quan la R s'ha adonat que les alumnes autòctones gairebé no estaven tocant la pilota, ha advertit: "A veure, aquest joc no és ni de marroquins ni de catalans, passeu la pilota a tothom, que la P i l'E gairebé no l'han tocat!"*. (Diari de camp CEIP Muntanyà).

La "marroquinitat" d'aquests alumnes, en tant element clau integrant de les experiències i els imaginaris del professorat, constituïa el rerefons, doncs, d'un *tour de force* contraescolar que arribava a l'àmbit dels aprenentatges, on les docents constataren una resistència a determinats continguts del currículum i pràctiques escolars, especialment palpables en el rebuig a d'altres tradicions religioses i en la insistència en usar l'àrab dins les aules: *"Sempre parlen en marroquí a la classe, i llavors som nosaltres que no els entenem. (...). Només aprenen les paraules que els interessen i després volen que tu sàpigues com es diu 'foli' en àrab..."*. Irònicament, l'ús de l'anglès per part dels nens i nenes de famílies britàniques romanien invisible, no semblava causar cap mena de malestar, sinó que, quan es valorava, era contemplat inclús com un avantatge (de fet s'havia proposat a una de les mares nadiues que l'impartís com a activitat extraescolar: impensable una iniciativa similar en el cas de l'àrab), deixant al descobert, doncs, la desigualtat explícita amb què era encaixada la diversitat lingüística al centre.

S'ha mostrat com l'oposició i la "força" (contraescolar) associades al context cultural d'origen dels nens i nenes de famílies marroquines contrastava notablement amb la suposada facilitat d'adaptació dels alumnes d'origen llatinoamericà, mercès a la percepció de proximitat lingüística i cultural: *"I la cultura és més pròxima a la nostra. Aleshores, l'adaptació potser sigui més ràpida, eh? O no els hi sigui tant de xoc per ells, no?"*. El professorat insistia en



ressaltar la “voluntat d’integració” d’aquests alumnes i les seves famílies en contraposició amb l’atribuïda “automarginació” dels alumnes i famílies d’origen marroquí.

Una impressió reforçada per la constatació que aquestes famílies, a diferència de les marroquines, assistien puntualment a les reunions amb les tutores i responien molt positivament a les demandes de col·laboració i implicació en l’educació dels fills/es per molt que tinguessin els mateixos impediments econòmics i laborals. *Ergo*: les mestres recorrien a les raons d’índole cultural per explicar-se aquesta diferent resposta, atribuint-la a “qüestió de prioritats”: la “prioritat” d’una escolarització exitosa la trobaven clarament en la “cultura llatinoamericana”, mentre que es veien incapaces d’identificar-la en “la cultura marroquina” i “àrab” per extensió.

En el cas dels infants procedents de països com República Dominicana, o Equador, la invisibilització o relativització de la influència de les variables culturals en les seves respostes se sustentava en la “*manca de coneixements base*” o en “*la manca d’hàbits d’estudi*” degudes a la pobresa de les escoles en origen, sempre matisada amb asseveracions com “*tenim nens sudamericans que fan menys faltes d’ortografia catalana que els propis d’aquí*”.

Tanmateix, un altre handicap vehiculat envers l’alumnat pertanyent a aquests països sí manegava un dels estereotips dominants sobre la població “lletina”: el de la peresa, la relaxació, la manca d’esforç..., tant en termes de disposició pels aprenentatges com respecte a l’acompliment de les normes escolars. En realitat, es tracta d’una etiqueta relativa i movable segons el país emissor: el països de l’Europa del Nord i de Nord-Amèrica l’atribueixen als de l’Europa Mediterrània i de Sudamèrica; els països europeus del sud l’adjudiquen a la població d’altres latituds, inclosa la llatinoamericana...

En qualsevol cas, però, algunes professores, com s’ha mostrat, no deixaven de comparar l’esperit de “lluita”, de “superació” –ni que fos des d’un interès *instrumental*, però no *expressiu* (per utilitzar els termes de Bernstein, 1975)- en els alumnes marroquins arribats a partir del Cicle Mitjà, amb la “relaxació” dels seus companys llatinoamericans escolaritzats en les mateixes condicions, els quals en canvi semblaven exterioritzar una vinculació escolar elevada precisament en aquest *ordre expressiu*. Les connotacions de gènere en aquesta mena d’atribucions fluctuaven segons les experiències docents, però sempre eren interpretades en clau culturalista: si en algunes ocasions es parlava de la *cultura marroquina* com a promotora de l’èxit acadèmic dels nois, donat que les “nenes no li donen tant de valor a l’estudi”, en d’altres s’assegurava que aquesta atorgava més valor a la continuació dels estudis de les noies mercés a una suposada prioritització de la incorporació ràpida de l’home al món laboral... En algunes ocasions el professorat, a la llum d’alguna experiència prèvia en aquest sentit, caracteritzaven com a generalitzada l’existència d’un dramàtic dilema en la continuació d’estudis per part de les

nenes d'origen marroquí: l'elecció entre “la cultura àrab” familiar i “la nostra”, enteses com a antagòniques, incompatibles.

Com ocorria en el cas del CEIP Icària, es donava entre el professorat una preocupació davant els casos de “bloqueig” i “tancament” entre les alumnes d'aquest origen, a qui consideraven “*com més submises potses, o més dòcils, o més callades, més reservades, més tancades a vegades*” . Davant aitals respostes novament s'adduïen raons d'arrel cultural per explicar unes respostes que les observacions etnogràfiques vincularen més a un posicionament adaptatiu a un entorn poc receptiu i acollidor que no pas a la imaginada extensió, transposició, a l'escola del que les mestres entenien com una “prescripció” de rols i codis culturals de gènere.

Els tutors de les aules ordinàries, a Caldes i a Mataró, no semblaven donar excessiva importància als canvis que experimentaven aquestes nenes, i altres companys del mateix origen, quan es trobaven a altres espais, com les classes de reforç en petit grup, que propiciaven dinàmiques relacionals molt més participatives per ells i elles, mercès al tarannà d'afectivitat de les docents responsables i a algunes de les tècniques docents, més cooperatives i grupals, capaces d'anivellar les distàncies entre l'alumnat de diverses procedències (Mehan et al, 1996), les quals a les aules ordinàries anaven perdent rellevància a mida que ascendíem en nivell acadèmic, i per tant, deixaven de beneficiar en certa mesura a aquells i aquelles que més ho haguessin necessitat: l'alumnat nouvingut d'incorporació tardana.

La coincidència de bona part de la plantilla en la impressió que caldria esperar a “una altra generació” per aconseguir l'èxit en la integració d'aquestes famílies de la immigració esdevenia, com s'apuntava al capítol, corresponent, el corol·lari més revelador de l'absència d'eines i plantejaments capaços de transformar l'entorn escolar en veritablement acollidor, compensador no de “dèficits”, sinó de desigualtats i d'avantatges en relació amb la cultura escolar i l'accés als aprenentatges.

El fet de veure-hi la cultura com a “problema” de fons en l'*adaptació* i la integració de l'alumnat de famílies marroquines, i en part de la població escolar llatinoamericana, alhora que els elements culturals romanien absents en els discursos sobre l'escolarització de la resta de famílies de la immigració, aquella procedent de països europeus i benestants, no feia res més que fer emergir l'ús, ben segur que inconscient, d'un dispositiu discursiu que actuava eficaçment en la construcció docent de les trajectòries escolars dels nens i nenes, a través de les seves experiències de des/vinculació escolar.

Davant d'aquest escenari, l'altra cara de la moneda del CEIP Icària però amb efectes equivalents, no puc deixar de coincidir amb els autors propers que així ho han manifestat (Carrasco, 2003, 2004; Franzé, 2002, 2007; Pàmies, 2006), en la idea que els usos de la consciència multicultural actual, tal i com són construïts en l'arena escolar, sovint acaben

convertits en el reflex d'un imaginari diferencialista, un imaginari que substancialitza com a presumptes diferències culturals allò que no és més que el resultat dels propis processos desencadenats en l'*arena* escolar, com a eco diluït i singularitzat de les relacions estructurals de poder establertes en una societat desigual.

A través de dues modalitats clarament diferenciades hem pogut mostrar com els imaginaris i expectatives docents envers l'alumnat de famílies immigrades fan córrer paral·lel el binomi *déficit / compensació* al de *diferència / aculturació* (Carrasco, 2003) quan els països d'origen d'aquestes famílies se situen en la perifèria econòmica i/o quan han estat subjectes a uns imaginaris estigmatitzadors en la història de contacte amb el territori de destí, en el nostre context Catalunya i Espanya. En la resta de casos, els bagatges culturals de les famílies romanen "invisibles" a ulls de la cultura escolar dominant. Per tant, etnicitat i classe social, com constaten alguns dels autors citats al marc teòric, actuen en l'*arena escolar* amb una articulació pròpia, especialment a través de les dinàmiques interaccionals desenvolupades tant dins les aules com en els espais i moments menys pedagògics.

Quins impactes comporten aquests processos en les experiències escolars dels infants? Fins a quin punt incideixen en les seves identitats acadèmiques? Abans d'entrar en aquest terreny, però, necessitem completar la nostra perspectiva amb el conjunt d'implicacions i resultats extret de l'anàlisi de les relacions entre iguals:

### **Les geografies infantils a les escoles de primària amb immigració**

#### **✓ Etnicitat i jocs de poder en les relacions entre iguals: els infants com a productors i reproductors**

En efecte, les dinàmiques establertes amb l'alumnat autòcton han esdevingut centrals a l'hora de comprendre i interpretar les experiències de vinculació i desvinculació escolar dels infants d'origen immigrant. Si bé la força del *grup d'iguals* ha estat especialment constatada i documentada a l'escolarització secundària, aquesta és igualment cabdal en l'entorn de l'escola de Primària, per bé que sota dinàmiques diferenciades.

S'afirmava a les pàgines del marc teòric que les xarxes de relacions infantils es regeixen per mitjà d'uns codis propis al marge del professorat, i dels adults en general, en base a unes cultures que els són pròpies com a grup social: els infants comparteixen unes maneres pròpies de fer i entendre, de participar i relacionar-se (Corsaro, 1997; Connolly, 1998, 1995). Actuar en consonància amb aquests codis que conformen les cultures infantils i adolescents, els quals sovint queden fora del control dels adults i/o entren en contradicció amb les normes marcades pel professorat, constitueix una forma clarivalent de mostrar que s'està integrat, que es pertany a un grup, que es comparteix.

En alguns casos es donen contradiccions entre la necessitat i voluntat d'integració al grup d'iguals, el desenvolupament d'actituds de resistència que són valorades pels companys, i la necessitat i voluntat d'integració a les normes establertes. Aquestes dinàmiques poden inclinar la balança a favor d'un posicionament pro-acadèmic, o, ben al contrari, d'un posicionament oposicional parcial o total envers els aprenentatges i/o l'entorn de relacions escolar.

En aquest sentit, hem exposat com una de les grans diferències que marca una línia divisòria entre les dinàmiques a l'escola de Caldes i a l'escola de Mataró és el sentit dels posicionaments al respecte: si a l'escola Icària s'enregistrava amb certa regularitat la vigència i retroalimentació d'actituds de resistència entre l'alumnat independentment de l'origen de procedència, al Muntanyà, per les raons esmentades en els anteriors apartats relatives a les continuïtats entre la cultura escolar i els patrons de socialització de les famílies majoritàries (Spindler, 1994, 2000), el professorat aconseguia engrescar la major part de l'alumnat en les activitats quotidianes. Com deia al capítol corresponent de l'etnografia caldetenca, és cert que entre l'alumnat es donaven casos d'oposició activa sistemàtica, però resultaven, comptat i debatut, molt menys freqüents que a l'escola mataronina, tot concentrant-se en determinats infants amb una problemàtica psíquica en tractament per l'EAP.

Un dels indicadors que destaca en la distinció d'actituds oposicionals ve representat pels usos lingüístics enregistrats a un i altre centre: mentre al CEIP Icària l'ús deliberat del castellà per part del alumnes emergia com un element de resistència a la vivència d'uns esquemes rígids monolingüístics fonamentats en una immersió en el català en un entorn on, seguint Nussbaum i Unamuno (2006:169) "les ocasions de contacte amb el català són menys diversificades, els usos que en fan d'aquesta llengua més restringits i les pràctiques menys significatives"; al Muntanyà, prenent en consideració que bona part dels alumnes autòctons tenien el català com a llengua materna, l'ús d'aquesta llengua en els àmbits informals, el qual arribava també a l'alumnat nouvingut, suposava un element més de connexió amb la cultura escolar dominant. La qual cosa no significava necessàriament un plus en les oportunitats d'integració dels alumnes en el grup d'iguals: molts dels infants d'origen marroquí parlaven un català força aproximat al de l'alumnat autòcton sense que això els hi suposés cap porta d'entrada a les xarxes de sociabilitat...

Una segona diferència contextual prou rellevant per ser recuperada en aquesta discussió de resultats és l'extensió al CEIP Muntanyà de les xarxes d'amistat construïdes dins les aules entre l'alumnat autòcton i majoritari fora del centre escolar, la qual tenia com a generatriu l'acció de les pròpies famílies, que, com s'ha remarcat en l'etnografia, havien creat en el marc de l'escola una xarxa d'ajut mutu. En canvi, el contacte entre les famílies al CEIP Icària apareixia com difús i molt més fragmentat (recordem que l'AMPA tenia una presència pràcticament testimonial, composta pel que quedava d'aquelles famílies relativament benestants de la

progressia il·lustrada local que havien protagonitzat els canvis polítics durant la Transició), propiciat per les grans dimensions del centre i l'elevat grau de burocratització dels canals comunicatius, a banda d'altres factors interns a la pròpia extracció social de les famílies autòctones -al seu *habitus* de classe-, que no veien en l'escola un àmbit acollidor en termes de sociabilitat.

Totes aquestes prèvies ens serveixen per arribar al punt que voldria destacar al fil de les dissimilituds i convergències que separen i aproximen les dinàmiques relacionals observades als dos CEIPs estudiats. I no és un altre que el grau de polarització en les dinàmiques d'inclusió i exclusió observades: molt més aguditzada i visible externament a Caldes que no pas a l'escola mataronina. La pròpia composició escolar de l'alumnat en termes d'orígens socioculturals, així com el perfil i les característiques internes dels centres i de la seva plantilla, conjuntament amb els mecanismes de reproducció escolar de les desigualtats, ja ressenyats anteriorment, ens poden ajudar a ubicar i entendre aquesta constatació.

Així, en el cas del CEIP Icària, tenint en compte que el curs 2000-2001 la proporció d'infants d'origen immigrant estranger era del 7,4%, mentre que al CEIP Muntanyà aquesta xifra s'elevava fins el 34%, les interaccions entre els nens i nenes de diferents orígens fins a cert punt resultaven inevitables. A més, hem de recordar que el gruix substancial dels alumnes d'origen immigrant eren ja nascuts en destí, fills i filles de famílies llargament establertes al barri.

En traslladar-nos al CEIP Muntanyà l'escenari relacional, com deia, esdevenia molt més clarament polaritzat quant a les geografies i coreografies infantils identificades: en el pol de l'atracció inclusiva se situaven tots els alumnes d'origen europeu i una part important dels llatinoamericans, concretament aquells vinguts de països relativament rics en el context econòmic del continent (Paraguai en el moment de realització de la recerca, però també Argentina i Uruguai). En el pol de l'exclusió, els alumnes nouvinguts nascuts al Marroc. I en un punt mig del *continuum*, com s'ha assenyalat al capítol de l'etnografia, els alumnes d'origen marroquí escolaritzats des de l'etapa d'Infantil al centre, en unes coordenades més ambivalents, properes a les descrites per l'alumnat de la mateixa procedència al CEIP Icària<sup>152</sup>.

En qualsevol cas, les desigualtats posicionals plasmades en els jocs de poder que informaven les xarxes de sociabilitat entre iguals es poden resseguir en ambdós centres dins la majoria dels

---

<sup>152</sup> Cal advertir, però, que a l'etapa d'Infantil, on les verbalitzacions dels petits són relativament escasses, la influència dels processos d'etnificació en les pautes de sociabilitat infantil va resultar molt més complicada de visualitzar, si bé a totes dues escoles es van poder verificar les fràgils i inestables posicions ocupades per l'alumnat d'origen minoritari. Recordem, per exemple, al grup de P-3 de l'escola Icària, la Nohaila, una nena d'origen marroquí que sempre es mostrava espantadissa a l'aula, plorava sorpresa davant la mínima reprimenda de la tutora, i només es relacionava amb una companya, autòctona, tan tímida i reservada com ella: les dues parlaven poquíssim, i durant les sessions de joc lliure romanien invisibles a la resta del grup, que mai no semblava adonar-se'n de la seva presència...

àmbits que, per exemple, distingeix R. Hatcher (1995) a “Racism and children’s cultures<sup>153</sup>”: en primer lloc, el dels grups d’amistat en els seus processos de formació i manteniment en el temps; en segon lloc, les relacions internes als grups del mateix sexe; en tercer lloc, les relacions entre sexes, incloent les relacions romàntiques; i per últim, les relacions entre infants de diferents edats, distingint els aspectes de jerarquia dels de protecció i cura<sup>154</sup>. I encara personalment hi afegiria un altre que ha anat emergint a l’etnografia: el paper desenvolupat pels alumnes d’origen immigrant de més antiguitat al centre envers els companys nous del mateix origen (acollida? evitació?):

-Xarxes de relació i grups d’amistat dins i fora de les aules

Pel que fa a la formació de grups d’amistat, si en el cas de l’escola Icària no deixava d’haver-hi grups mixtos que integraven alumnes d’origens minoritaris, per bé que en posicions gairebé sempre subalternes, al CEIP Muntanyà es donava una escissió abissal entre les experiències d’inclusió viscudes pels alumnes de procedència europea (la majoria dels quals, especialment els nois, fins i tot exercien de líders dels seus corresponents grups, ostentant el màxim grau de popularitat entre els companys de classe) i llatinoamericana (amb moments més destacats de protagonisme fora de les aules, en festes escolars i ocasions especials), i les vivències d’exclusió a què es veia sotmesa la gran majoria de l’alumnat d’origen marroquí.

En aquest sentit, a diferència de les dinàmiques presenciades a l’escola caldetenca, a Icària no es van observar agrupacions espontànies d’infants segons la procedència ètnico-cultural, tot i les dificultats de molts alumnes d’origen minoritari per encaixar dins el grup majoritari: efectivament, l’alumnat d’origen immigrant ocupava en general posicions de poder i estatus minoritàries (fràgils, inestables) i, de vegades, francament marginals, en la majoria de cursos, amb diferències notables en termes de gènere, i en funció del context d’observació (aules o patis), les quals donaven lloc a experiències i vivències diverses segons els perfils personals de cada nen i nena:

Si en les dinàmiques d’aula més formals i acadèmiques molts d’aquests infants, bàsicament nens, eren relegats a una posició d’invisibilitat i marginació, en canvi, en les estones d’activitats més informals i lliures, o al pati, no semblaven mostrar masses dificultats per integrar-se en algun dels grupets i fins i tot portar esporàdicament la veu cantant. Cal subratllar, però, que les nenes de Cicle Mitjà i Superior més aplicades en termes acadèmics gaudien d’un cert estatus relacional en el context de l’aula.

---

<sup>153</sup> Capítol publicat a Griffiths M., i Troyna B. (eds) (1995) *Anti-racism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-On-Trent, Trentham Books.

<sup>154</sup> Aquesta darrera dimensió no ha pogut ser tractada amb el rigor que hagués merescut dins la pròpia etnografia, i per aquest motiu resta exclosa del guió analític enumerat per resseguir els propis resultats de recerca.

Però era al pati, sobre tot, on emergia el grau d'acceptació i de participació dels infants d'origen immigrant en els jocs i coreografies desplegades per la majoria autòctona, el qual anava des de l'obert rebuig a alguns alumnes, de vegades mitjançant una estratègia d'invisibilització i ignorància, fins a l'acceptació oberta i natural en les activitats realitzades pel grup, tot i que l'alumnat autòcton establia relacions preferencials endogàmiques.

L'ús del castellà, com hem vist, establia un pont de relació entre els alumnes de diferents orígens i, en el context del posicionament monoculturalista del centre, en algunes aules (especialment al Cicle Superior) constituïa un reducte de *resistència* enfront l'autoritat i el poder del professorat, tot i deixar relativament fora l'alumnat nouvingut d'incorporació tardana, encara en procés d'adquisició tant del castellà com del català.

El grau d'estereotipació i prejudicis de l'alumnat autòcton envers els companys d'origen immigrant diferia enormement d'una aula a una altra, segons el marc general de sociabilitat. En grups-classe molt concrets es va constatar una etnificació de les dinàmiques relacionals, visibles davant l'esclat de conflictes. Es blindaven les diferències i els límits de pertinença al grup mitjançant el reforçament dels prejudicis de violència i insociabilitat (independentment de la realitat d'aquest comportament) atribuïts als nois del col·lectiu marroquí, però també en alguns casos del col·lectiu subsaharià.

En canvi, a l'escola Muntanyà el grau d'etnificació estereotipada de l'alumnat autòcton i majoritari resultava força més homogeni quan el col·lectiu destinatari d'aquests estereotips era el de procedència marroquina. En aquest sentit, tampoc no es donaven excessives fissures ni ambivalències segons el context i l'escenari escolar: l'exclusió d'aquests alumnes esdevenia força homogènia independentment del moment i de l'espai:

Com s'ha vist, la sobreexposició dels infants del col·lectiu marroquí als mecanismes de compensació, de *tracking* (separació en el grup de reforç lingüístic i adaptacions curriculars) comportava uns efectes segregadors i devaluadors indubtables, de tal manera que aquests alumnes acabaven per ser considerats els més ineptes i mancats d'intel·ligència per part dels companys. En algunes aules els prejudicis d'escassa brillantor acadèmica es feia extensiu als alumnes dominicans, però no implicava actituds d'evitació o ignorància en el grup d'iguals. L'alumnat d'ascendència europea esdevenia en canvi el més apreciat pels companys autòctons en les dinàmiques de treball col·lectiu a l'aula, com la Berit, considerada la "crack" de la classe a nivell acadèmic, o la Jacqueline, que també compartia l'atribució d'excel·lència acadèmica, tot i no gaudir de la popularitat de la primera.

La marginalització més evident en els contextos informals, de joc, requeia quasi exclusivament sobre les nenes d'origen marroquí, mentre que els nois, de la mateixa manera que observàvem a l'escola de Mataró, aparentment trobaven una inserció mínimament reeixida gràcies al joc del

futbol, de la mateixa forma que es constata a l'escola Icària. De fet, els actes d'agressió (propers al *bullying*) més greus els vaig enregistrar al Cicle Superior del CEIP Muntanyà, i amb un component de gènere molt acusat: la Làmia i la Yafiah no només eren considerades de poques llums, i, doncs, deixades de banda dins l'aula, sinó objecte de burla i escarni continuat per part del grupet de nois amb més poder a Cinquè. És cert que les nenes d'origen marroquí amb una trajectòria més dilatada al centre, com a l'escola mataronina, sabien trobar estratègies per participar de forma més o menys reeixida de la dinàmica relacional a l'aula, però en canvi quedaven igualment bandejades en els contextos de relació més informals.

Tant a l'escola Icària com al Muntanyà vaig ser testimoni de rituals lúdics de *pol·lució*, mitjançant atribucions com "la pesta" o "ser de la mort" (dinàmiques denominades *cooties* en el context anglosaxó, i estudiades per B. Thorne, 1995, i L. A. Hirschfeld, 2002, entre d'altres) que constituïen formes velades de marcar els *pàries* de la classe, entre ells molts alumnes d'origen immigrant, sobre tot marroquins i subsaharians. En aquest sentit, les agressions simbòliques (recordem, per exemple, com un parell d'alumnes de cinquè van insultar la Yafiah tot escrivint el seu nom en un atlas i vinculant-lo amb una fletxa al país de "Mongòlia") contenien un potencial de desafectió no força llunyà al que podrien tenir les físiques (R. Hatcher, 1995), com es desprèn de les experiències recollides a les tipologies d'ambdós centres.

#### -Relacions internes en els grups del mateix sexe

El treball d'observació participant realitzat a les aules de Primària ha revelat la fortalesa de les divisions de gènere en les cultures infantils. Tanmateix, la relectura dels passatges etnogràfics ha implicat un suport a conceptualització de B. Thorne (1995) de les relacions de gènere als centres educatius com una construcció social que necessita ésser explicada, interpretada, en cadascun dels marcs i situacions contextualitzadores. Així, per exemple, en ambdues escoles la divisió dels infants en funció del sexe era constant als patis, tot i que aquesta bisecció es feia molt més punyent a l'escola Muntanyà, on la "tolerància" per part de les docents davant les forces centrífugues de gènere esdevenia molt més laxa en comparació amb l'escola Icària, on hi havia hagut diverses intervencions al pati a favor d'un major contacte entre nois i noies. En qualssevol dels escenaris, però, els alumnes pugnaven amb els mestres per establir la separació de sexes en diversos moments, com durant les classes en què calia organitzar petits subgrups de treball, o a l'hora de decidir la seva disposició a l'aula: els nens volien seure amb els nens, i les nenes amb les nenes; en aquest sentit, mentre al Muntanyà es permetia que els alumnes seguessin segons la seva tria personal, a l'Icària el professorat *imposava* que els companys de taula s'establiessin per sorteig, com una forma d'afavorir la coeducació entre sexes.

Però com encaixaven els alumnes d'origen immigrant en l'establiment de grups de sociabilitat del mateix sexe? La clau la trobem, d'alguna manera, en els tipus d'activitats, de jocs, practicats



pels infants en els moments d'esbarjo, amb una variabilitat creixent en funció de l'etapa educativa contemplada:

Així, a tots dos centres es va poder palesar com en el cas dels nois, la pràctica majoritària d'esports d'equip, especialment el futbol, facilitaven, ni que fos per “necessitat numèrica”, la inclusió de tots en el joc. Per tant, la majoria dels nois d'origen immigrant estranger extracomunitari –tot i que amb excepcions significatives, com es comprova a la tipologia de casos- trobaven un lloc de participació i sociabilitat estable en els jocs esportius –no sense tensions derivades de la posició ocupada<sup>155</sup>-, àdhuc quan a l'aula poguessin ser objecte de la més dolorosa de les marginacions: d'alguna forma, les seves habilitats físiques “suplien” la manca d'atractiu en la resta de dinàmiques entre iguals. L'excepció clara venia constituïda pels nois que al “desavantatge” de ser d'origen immigrant extracomunitari n'afegien uns posicionaments identitaris de gènere desafiadors del paradigma d'heterosexualitat hegemònic, donat que tal i com s'ha constatat des d'altres recerques (Thorne, 1995; Mac an Ghail, 1994; Renold, 2005), el preu de creuar les fronteres de gènere en termes d'estigmatització (i consegüent ostracisme) requeia amb més contundència sobre els nois.

Per contra, les preferències lúdiques de les noies, més centrades en jocs simbòlics i en la reproducció dels estereotips de feminitat adulta (converses sobre intimitats afectives, confidències, etc.), semblaven a primera vista més sofisticades i complexes que les dels nois. La seva dinàmica selectiva acabava fragmentant i jerarquitzant la participació de les diferents nenes, tot comportant l'aïllament de les companyes menys populars, menys “cotitzades”. A tots dos centres, les dinàmiques exclusives desplegades per les nenes acabaven deixant fora les alumnes d'ascendència marroquina, i especialment les d'incorporació tardana. Tanmateix, aquelles alumnes escolaritzades des de la primera infància, com l'Assma al CEIP Icària, o la Fadila al CEIP Muntanyà, vivien una mica entre “dues aigües” segons el context.

Com ha estat posat de relleu als relats etnogràfics, les amistats entre les nenes, marcades per micro-relacions fluctuants i complexes dins petits grups de millors amigues (Thorne, 1995; Renold, 2005), sovint afavorien dinàmiques d'exclusió que afectaven determinades nenes d'origen immigrant, les quals quedaven al marge dels rituals de cohesió interna: celebració d'aniversaris i berenars a les cases, intercanvi de joguines, roba i complements, etc., que consolidaven i refermaven els grups d'amistats femenins. No obstant, la circulació i intercanvi clandestins d'objectes com ninos, petites joguines, material escolar peculiar, llaminadures, etc., conformadores d'allò que B. Thorne (í.d.) designa com “the underground economy of food and objects” no era exclusiva de les nenes, sinó que també la practicaven els nois, i ambdós sexes ho feien sovint com una estratègia de *resistència* davant les prohibicions docents de segons

---

<sup>155</sup> Amb freqüència els alumnes d'origen immigrant acabaven relegats a ocupar les posicions més rebutjades pels companys, com la de porter en el cas del futbol.

quins consums a les aules, fent emergir al seu torn les dinàmiques d'inclusió i exclusió envers determinats companys.

Cal recordar, tanmateix, que al CEIP Icària una part de les nenes d'origen immigrant, tant marroquí com subsaharià, sí estaven integrades en aquests grups d'amistats de dimensions reduïdes, tot i que de vegades la seva pertinença es circumscribia dins les parets del centre i s'esvaïa tan bon punt els infants sortien de l'escola.

-Relacions entre sexes: atraccions sentimentals

Emma Renold, citant D. Epstein et al. (2003), argumenta a *Girls, boys and junior sexualities. Exploring children's gender and social relations in the primary school* (2005:36), que les cultures sexuals infantils no poden ésser compreses separatament de la construcció d'altres diferències socials i culturals que "marquen la diferència", valgui la redundància, en els patrons de les relacions de poder: "(...) the ways that sexualities are read, experienced and produced take place within contexts that are structured through power and resistance in complicated patterns of inequality" (Epstein et al., citats per Renold, íd., pg. 37).

En algun dels passatges etnogràfics (corresponents a l'escola Icària) s'ha descrit com la majoria de vegades les relacions entre ambdós sexes s'establia als patis mitjançant un seguit de rituals amb una coreografia força similar, tot i que amb un nivell creixent de complexitat a mida que ascendíem en edat: els grups de nens i de nenes es movien mitjançant relacions d'atracció i de repulsió a través d'atribucions verbals sentimentals ("tu li agrades a X", "X quiere a M", etc.) i de dos mecanismes d'acció: les persecucions mútues, i les iniciatives de boicot, distorsió i/o irrupció en els jocs desenvolupats pels grups del mateix sexe. Unes ritualitzacions que coincideixen amb les analitzades per B. Thorne a *Gender Play* (1995).

En qualsevol cas, però, la base normativa de la sexualitat legítima dins les cultures infantils sempre arrela en el model heterosexual "as a pervasive and normalising force mediating and regulating children's school-based relations and relationships in ways that constrain and empower how the live out their gendered identities as 'girls and boys' " (Renold, 2005:168).

Les posicions, els rols ocupats en aquests jocs d'atracció i repulsió pels diferents infants, com bé defensaven Epstein (2003) i Renold (2005), disten molt de portar un significat neutre, ans troben el seu correlat en les relacions de poder establertes en les geografies infantils: amb tota probabilitat els alumnes sotmesos a unes dinàmiques relacionals d'exclusió més flagrants seran els menys "cotitzats" en el mercat de les relacions sentimentals...

Així, per exemple, P. Connolly (1995b, 1998) ens il·lustra com en el context de les escoles de primària britàniques els nois procedents del Sud-est asiàtic són construïts pels companys autòctons com efeminats i, en conseqüència, poc desitjables romànticament entre les noies; de forma paral·lela, les nenes són rebutjades en les preferències de tria de parella sentimental fins

el punt que “to be associated with an Asian girlfriend is definitely a term of abuse” (1995b:181, citat per Renold, 2005:36).

En la pròpia etnografia eren els alumnes d’origen marroquí, més les noies que no pas els nois – els quals feien valer la seva “virilitat” de formes similars a les enregistrades per Connolly (1995b, 1998) entre l’alumnat d’origen afrocaribeny-, les qui es veien relegats a un rol marginal en els jocs de les atraccions sentimentals: efectivament, totes elles eren excloses d’aquests rituals romàntics que protagonitzaven la resta de companys, quan no eren assenyalades obertament com a objectes de “repulsió” (recordem com a la Fadila els nois de la classe l’anomenaven “Fadibomba”); el seu màxim grau de participació en positiu consistia en actuar d’atentes observadores des de fora, demostrant un –a voltes insospitat- interès pels companys que xocava contra la indiferència que rebien a canvi, i, especialment, contra les acusacions docents d’*automarginació*.

En canvi, pel que fa concretament a l’escola Muntanyà, l’extrem oposat, el de la desitjabilitat, venia monopolitzat pels alumnes d’ascendència europea i llatinoamericana acomodada, els quals es convertien en models d’heterosexualitat a imitar pels escolars del mateix sexe. En el cas de l’alumnat llatinoamericà, les situacions en el “mercat sentimental” emergien com a més complexes i diverses, tot i que el “color” acabava influïent en la jerarquització de les preferències, donat que justament eren aquelles alumnes de pell més “fosca”, les d’origen dominicà, les que quedaven en un posicionament més invisible a ulls dels escolars masculins, que no les perseguïen com a objecte d’una relació amorosa, però tampoc les vexaven com ho feien amb les alumnes d’origen marroquí.

-Actituds dels alumnes d’origen immigrant “antics” cap als “nouvinguts”

Al llarg de les diferents pàgines dedicades a les relacions entre iguals hem pogut anar apamant quin paper feien els alumnes d’origen immigrant amb una trajectòria d’escolarització dilatada, quan no complerta, respecte els companys del mateix origen “nouvinguts”, o d’ “incorporació tardana”. I d’alguna manera hem pogut constatar com la força de les dinàmiques d’exclusió entre l’alumnat autòcton acabava “arrossegant” aquestes respostes, sovint amb conseqüències implacables, però explicables en part per la manca en ambdues escoles d’una conscienciació de l’existència de dinàmiques qualificables de racistes.

A tall d’il·lustració, recordem com els docents de l’escola Icària reconeixien com una “curiositat” l’estratègia de molts alumnes de famílies marroquines llargament establertes al centre de desmarcar-se dels companys marroquins recent incorporats, tot cercant una via de lideratge en grups de companys poc populars a l’aula:

I és curiós perquè de vegades entre ells no es relacionen. De vegades hi ha la tendència a buscar (*baixa el to de veu*) els més tontets de la classe. Perquè es troben que d’alguna manera poden manar una miqueta en una petita part. (Mestra Cicle Superior).

Com vèiem, en ambdós centres sovint aquests alumnes evitaven la relació amb els iguals nous del mateix origen: els patrons ideològics dominants en l'*ethos escolar*, bé en termes de *colour-blindness*, o bé en termes *culturalistes* estigmatitzadors de la “cultura marroquina”, afavorien aquesta opció, que implicava un “avergonyiment” i el defuig de contacte com una condició implícitament *sine qua non* per tal d'ascendir de categoria en els grups de sociabilitat majoritaris. En el cas d'altres orígens problematitzats menys representats a les escoles, com el subsaharià o el llatinoamericà, aquestes pautes esdevingueren més difícils d'identificar i, doncs, de valorar.

El més descoratjador, no gensmenys, va ser comprovar l'actitud passiva d'aquells escolars amb una trajectòria complerta al centre davant casos flagrants d'agressió racista, com va succeir en el de l'assetjament per part de dos alumnes autòctons de Cinquè a la Yafiah i la Làmia, incorporades aquell mateix curs a la classe: el Fouad, també d'origen marroquí, escolaritzat des del Parvulari al centre, no solsament no va moure un dit per defensar les seves companyes, sinó que cap a finals de curs havia aconseguit arribar a ser un dels millors amics (només a l'escola) d'un dels agressors. El seu rol de comparsa denotava una acceptació passiva de l'*estatu quo*, si bé mai no el vaig veure protagonitzar per ell mateix cap ofensa a les dues nenes... El seu germà Mounir (Quart) en canvi adoptava un rol més ambigu, amb moments de suport i acompanyament, envers els seus companys Tawfiq i Omar.

Ara bé, cal distingir, en justícia, un component de gènere que marca una excepció entre les nenes, especialment les d'origen marroquí al CEIP Muntanyà, les quals sí desenvolupaven funcions de suport mutu i acollida envers les noves alumnes d'orígens minoritaris (i en canvi eren acusades per algunes docents de “voler crear un Zoco” al pati) que contrastaven vivament amb les actituds desplegadas pels nois de la mateixa procedència.

Les conclusions sobre les dinàmiques relacionals entre iguals restarien incompletes sense la referència als aspectes de sociabilitat dels alumnes fora dels centres educatius. En aquest sentit, la principal d'elles rau en la constatació que en ambdós municipis la segregació entre els infants d'origen immigrant i un sector substancial dels infants d'origen autòcton es feia ben visible i manifesta fora del centre escolar, i esdevé clau per comprendre les dinàmiques escenificades dins l'escola a través de les vivències de discontinuïtat per part de molts alumnes minoritaris.

Ara bé, com s'observava en les pàgines del relat etnogràfic, en comparació amb el barri de Rocafonda a Mataró, on el joc lliure al carrer es donava amb més freqüència, i existia un accés molt diferenciat dels alumnes als serveis públics infantils com esplais, biblioteques, etc., a Caldes, la major institucionalització del lleure infantil, afavorit pels serveis posats a disposició per l'administració local, comportava una confluència en els mateixos espais de pràcticament

tota la població infantil i juvenil del poble, afavorint esclats de conflictivitat amb una visibilitat addicional a la vila més que no pas al barri perifèric mataroní.

En qualsevol cas, els conflictes que esporàdicament es generaven als espais públics de Mataró i de Caldes d'Estrac en horari extraescolar donaven lloc entre l'alumnat autòcton a interpretacions tenyides d'al·lusions relatives als alumnes dels col·lectius més estigmatitzats – marroquins, i, en menor mesura, subsaharians- en base als estereotips negatius compartits per la societat majoritària, reforçant els processos d'exclusió en les dinàmiques infantils.

Per acabar aquest apartat, no podem per menys que remarcar una idea que es desprèn de totes les implicacions suara detallades: i és la poca volada que pot tenir la defensa de la denominada Hipòtesi del Contacte (Allport, 1947; Pettigrew, 1971) traslladada a l'entorn educatiu quan no es tenen en compte les constriccions del context i de les regles específiques del camp de joc considerat (Connolly, 2000; Alegre, 2004:97), en aquest cas les configuracions de les dinàmiques relacionals en diferents escenaris de l'escolarització primària. Hem vist com la sola confluència a les aules d'alumnat de molt diverses procedències, en enclaus difícilment qualificables de “guetos” ètnico-culturals, no constituïa cap garantia d'un contacte intercultural entre els diferents infants, ans el contrari, donat que les característiques de l'organització i de l'*ethos* o cultura escolar dels centres acabaven afavorint experiències inequívocament qualificables d'exclusió i alienació en perjudici dels alumnes d'orígens minoritaris i estigmatitzats.

D'igual forma, podem concloure que l'estatus de realitat que molts autors atorguen a la presència de “cultures oposicionals” (Ogbu i Fordham, 1986; Farkas, Lleras, Maczuga, 2002) entre l'alumnat d'orígens minoritaris com a mínim en l'àmbit de la secundària, també depèn enormement, i sembla que més encara en l'escolarització primària, d'aquestes característiques estructurals, organitzatives, ideològiques i culturals, internes als centres, tal i com els elements comparatius entre l'escola Icària i la Muntanyà, han provat de demostrar, recolzant-se en aportacions com la de Davidson (1996).

Tanmateix, les darreres afirmacions no ens poden portar a menysprear l'agència, la capacitat d'un cert marge de llibertat individual, dels diferents actors en interacció, i especialment, tenint en compte els propis interessos de recerca, dels infants com a protagonistes de les experiències de vinculació i desvinculació escolar. I aquest ha estat el principal axioma teòric-epistemològic seguit a l'hora de construir-ne la classificació tipològica, els resultats de la qual es comparen i comenten a continuació:

## **Experiències i dinàmiques de vinculació/desvinculació escolar a la llum de la comparació etnogràfica**

A través de l'anàlisi de les experiències i les dinàmiques protagonitzades pels 56 infants que finalment han format part de la mostra de casos (26 del CEIP Icària, i 30 del CEIP Muntanyà), s'han construït quatre models generals de respostes, matisades amb els casos escollits per cada etapa educativa, que han revelat l'heterogeneïtat intragrupal del col·lectiu d'alumnes d'origen immigrant en termes identitaris, i com es construeixen aquestes identitats a través del joc d'interseccions entre les característiques d'origen (sexe, origen ètnic-cultural i estatus socioeconòmic) i les seves respostes en termes de vinculació / desvinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar.

A la definició del propi concepte de *vinculació escolar* s'advertia que calia no confondre'l amb el d'*èxit acadèmic*: Efectivament, s'afirmava que la vinculació escolar d'un alumne/a no té perquè ser traduïble en termes d'èxit escolar estrictament: en el primer cas, es tracta d'actituds i expectatives, no de resultats acadèmics *stricto sensu*. Les experiències dels infants protagonistes de la recerca evidencien que, tot i que s'acostuma a acceptar que una variable implica l'altra, sovint vinculació escolar i èxit acadèmic romanen completament dissociats.

La perspectiva des de la qual s'ha omplert de contingut empíric el concepte de vinculació escolar no ha estat dicotòmica (pro-escola, o anti-escola, en la terminologia encunyada per Lacey –Gillborn, 1990-) sinó mitjançant un *continuum* polièdric i canviant. Aquest enfocament ha permès encabir justament la complexitat i la diversitat de les experiències adaptatives d'aquests infants a l'escola, alhora que es mantenen els elements d'anàlisi defensats des de les teories de la *polarització* i la *diferenciació* (Vid. subcapítol dedicat a la definició del concepte de *vinculació escolar*).

Hem vist com els 56 alumnes fluctuaven entre diferents graus d'adhesió i vinculació en diverses ocasions i escenaris, malgrat en termes generals les seves actituds i comportaments tendissin a reflectir un tarannà caracteritzable globalment com de vinculació o desvinculació, bé respecte els aprenentatges, bé respecte l'entorn escolar en tant espai de relacions.

La classificació dels casos aporta evidència empírica a la idea que els factors relatius a l'origen ètnic-cultural, el gènere i l'estatus socioeconòmic familiar influeixen en les experiències escolars d'aquests nens i nenes, però ho fan en la seva articulació específica amb les variables internes (organitzatives, pedagògiques, ideològiques, relacionals) als entorns escolars, contingudes bàsicament en els estils d'ensenyament / aprenentatge en espais i temps formals i informals, així com en el tipus de relacions establertes amb el professorat i el grup d'iguals, les quals al seu torn es veuen influenciades pels imaginaris dominants associats a l'origen ètnic-

cultural dels alumnes i les seves famílies. I, per últim, s'ha mostrat com aquestes experiències de vinculació / desvinculació escolar es relacionen estretament amb les dinàmiques identitàries dels infants, entenent per identitat un procés i un producte sorgits de la interacció social, que configura una personalitat, uns models culturals i rols socials a partir de la dialèctica entre els referents d'origen i les vivències en diferents escenaris.

Les correlacions esmentades entre construccions identitàries, experiències de vinculació / desvinculació escolar, i factors interns als entorns escolars, es poden sintetitzar tot destacant algunes generalitzacions i implicacions comparatives Icària-Muntanyà que pivoten bàsicament al voltant dels següents eixos, analitzats per cadascuna de les categories:

- ❑ **Context familiar d'origen dels infants encabits a cadascuna de les modalitats de la tipologia**
- ❑ **Tipus d'identitats -i personalitats<sup>156</sup>- predominants: contrastació amb el model d'identitats acadèmiques de Davidson (1996).**
- ❑ **Implicacions de les experiències en termes de vinculació / desvinculació als aprenentatges**
- ❑ **Implicacions de les experiències en termes de vinculació / desvinculació a l'entorn escolar**
- ❑ **Diferències segons procedència ètnico-cultural i gènere destacables respecte als tres eixos anteriors**

#### ***A) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar***

De les modalitats d'experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació als aprenentatges i/o a l'entorn escolar, es desprenen els següents ítems fruit de la contrastació, tot partint de la lleugera superació numèrica de casos relatius al CEIP Muntanyà (Caldes), 10 infants, per sobre del nombre de casos relatius al CEIP Icària, 7 :

- Al CEIP Icària cal destacar que aquestes experiències estan representades majoritàriament per dos tipus de perfils familiars: per una banda, infants procedents de famílies d'origen marroquí amb força antiguitat al barri i un estatus socioeconòmic i cultural relativament elevat (ascendent) en el context del territori; per altra banda, alumnes marroquins nouvinguts d'incorporació tardana amb una trajectòria escolar (els més grans) normalitzada en origen. Pel

---

<sup>156</sup> Sóc conscient d'haver obviat aquest terme i el seu tractament teòric-epistemològic en el marc d'aquesta tesi, donat que la meua formació en antropologia no em permet entrar amb seguretat en terrenys de domini psicològic, ni és l'objectiu del treball de recerca. Tanmateix, malgrat el perill de manca de rigorositat, he optat per incloure aquesta dimensió des d'un punt de vista i un tractament inductiu a través dels estils comunicatius (en termes d'extraversió-introversió, estabilitat-inestabilitat) observats en els infants i interpretats des de la influència rebuda per l'*ambient* (per fer servir el terme utilitzat en psicologia) escolar.

que fa al CEIP Muntanyà la composició d'aquesta categoria ha esdevingut força més complexa: s'hi encabeixen, en primer lloc, la pràctica totalitat dels alumnes de procedència europea (anglesa i alemanya), de famílies relativament acomodades, amb professions qualificades i nivells d'instrucció relativament elevats, amb una petita representació de la bohèmia (o BoBos, *Bohemian Bourgeois*, en la terminologia de Brooks, 2000) sense una dedicació massa clara...; en segon lloc, els alumnes de famílies llatinoamericanes arribats de països relativament rics (Paraguai en aquest cas) dins el continent amb un perfil similar a les europees: estatus benestant i alt nivell d'estudis; en tercer lloc, alguns alumnes dominicans que, malgrat un context familiar inestable i en reconstitució, troben en l'escola una via de vinculació i estímul (serien els casos de la Yanina i l'Eladio); i per últim, ben significativament, només un alumne d'origen marroquí, procedent d'una de les famílies amb una trajectòria més llarga d'establiment al municipi: el Mounir.

- Entre els infants representatius d'aquestes experiències, a ambdós centres educatius observem diferents graus d'assimilació cultural en les seves construccions identitàries. Si comencem per l'escola Icària, tot comparant els casos observem que mentre en el cas del Karim aquest procés assimilador esdevé gairebé *obligat* donat que es tracta de l'únic alumne marroquí al seu grup-classe, les experiències i actituds de l'Assma denotaven una acurada selecció en les seves adhesions segons el context, i elements claus de contestació davant la pressió assimiladora de l'etnocentrisme present als continguts acadèmics: per exemple, la redacció a propòsit de l'època feudal (vid. relat a la tipologia): potser el cas de l'Assma seria el que se situaria més a prop del model d'*Identitat transcultural* construït per Davidson (sense pertànyer-hi pròpiament) donats aquests elements de consciència reivindicativa palesats per la nena. En canvi, el perfil del Karim i de la majoria dels altres infants ressenyats sota aquesta categoria resulten fins a cert punt assimilables al tipus d'identitats que Davidson identifica com a *no convencionals*.

Quan ens traslладem al CEIP Muntanyà, podem constatar com la majoria dels infants d'origen europeu aparentment s'acomoden de formes similars a les descrites per Davidson al pol de les identitats *conformistes*, donat que d'alguna manera ells i elles “conform to the categorical meanings present in their (*per* “*his*”) environment” (Davidson, 1996:71): uns atributs, ja ho hem especificat, de caire totalment positiu i invisibles a la cultura d'origen dels alumnes. Ara bé, aquests nens i nenes disposaven d'una gran domini dels codis de socialització en diversos entorns, de tal manera que els hi resultava fàcil gestionar entremaliadures i transgressions diverses (recordem aquí el cas del William, o el de la Dora) a les normes escolars sense cap conseqüència en termes de pèrdua de la seva bona reputació entre la plantilla. En canvi, la resta dels infants, d'origen minoritari, d'alguna forma combinen l'*assimilació* als valors dominants (començant per l'abandonament de les llengües maternes i l'ús exclusiu del català amb el professorat i els companys) amb el desenvolupament d'uns certs trets d'*Identitat transcultural*



en els termes plantejats per Davidson: recordem el cas paradigmàtic del Mounir i el seu posicionament a mig camí entre el difícil manteniment de l'estatus aconseguit en un grup-classe clarament proacadèmic i endogàmic, i els moments de lleialtat (els feia de traductor i els ajudava en les tasques més complicades) als companys marroquins nous (Tawfiq i Omar) més marginats a l'aula.

-Aquest tipus d'experiències i dinàmiques s'associen a un tipus de personalitat que acostuma a ser més extravertida i expansiva en els nens que no pas en el cas de les nenes, si bé els casos del Karim (Icària, Cicle Mitjà), Mounir (Muntanyà, Cicle Mitjà), i també parcialment els de l'Assma (Icària, Cicle Superior) -normalment molt reservada però ocasionalment amb un fort caràcter reivindicatiu-, i la Dora -molt sociable i desitjosa d'adquirir popularitat entre els companys d'acord amb els cànons de comportament en termes de "compulsory heterosexuality" (Renold, 2005) dominants entre els infants- impliquen matisacions significatives dins aquesta distinció de gènere.

- Es constata que la vinculació als aprenentatges no necessàriament comporta uns resultats acadèmics brillants, afirmació defensada ja en la pròpia definició del concepte de *vinculació escolar*. Com a exemples, per una banda, serveix novament el cas del Karim (Cicle Mitjà), a l'escola Icària, un alumne qualificat per la seva tutora com a "un més de la classe, absolutament", completament integrat en les tasques acadèmiques, però que no destacava quant a qualificacions, àdhuc semblava que li feia por "superar uns mínims". I de l'altra, tenim a l'escola Muntanyà a la Dayana (dominicana, Cicle Superior), sòlid exemple, com afirmàvem al relat de casos, de com una disposició inequívocament pro-escolar pot conviure perfectament amb uns rendiments no gaire satisfactoris a ulls de les docents: recordem com la Dayana, a banda dels desavantatges delimitats per la seva pertinença a un entorn familiar modest i d'escassa instrucció acadèmica, havia estat diagnosticada d'un problema de logopèdia el qual, semblava, li dificultava sobremanera la millora en lectoescriptura, i, doncs, l'assoliment dels continguts acadèmics treballats. Tanmateix, la força del grupet d'iguals en el qual s'inseria la Dayana, compostat per les dues alumnes (una alemanya i l'altra autòctona) més brillants de l'aula, motivava extraordinàriament la nena, que provava de suplir les seves limitacions amb una gran constància i esforç recolzats en el grup d'amigues.

- Pel que fa precisament a les experiències i dinàmiques de vinculació a l'entorn, s'observa en general una disparitat d'intensitats i continuïtats segons si l'origen dels alumnes de famílies immigrades és comunitari o extracomunitari. En aquesta darrera adscripció, i especialment pel que fa als alumnes de les procedències més vulnerables a la construcció problemàtica dels seus processos d'escolarització, cal assenyalar que no sempre les seves disposicions de vinculació són constants en el temps ni coincideixen amb els resultats efectivament obtinguts.

En són clars exponents en aquest sentit l'Assma i el Zacarias, del Cicle Superior de l'escola Icària. Efectivament, la vinculació a l'entorn de l'Assma es veia ombrejada per les complexes relacions, amb àmbits d'acceptació (dins les aules) i àmbits de marginació (fora les aules), establertes amb les companyes de curs. L'Assma es mostrava perfectament conscient dels obstacles d'encaix en el grup d'iguals autòcton, però davant les seves queixes, el professorat li atribuïa, com a d'altres alumnes de famílies marroquines i subsaharianes en la mateixa situació, "un sentit exagerat de la justícia", argumentant que era ella qui no posava de la seva part per acostar-se als companys. El Zacarias, per la seva banda, exterioritzava una clara voluntat pro-escolar, fins i tot palesada a través de les preferències de sociabilitat a l'aula, que igualment no acabava de materialitzar-se en les relacions amb el professorat, marcades com s'ha mostrat per la desconfiança, ni amb els companys més populars de la classe, que no l'integraven dins el seu grup compost majoritàriament per alumnat autòcton.

### ***B) Experiències i dinàmiques de vinculació als aprenentatges i desvinculació a l'entorn escolar***

Amb aquesta categoria s'ha pretès aplegar les experiències que evidenciaven una certa adhesió *instrumental* (en la terminologia emprada per Bernstein, 1975) a les pràctiques pedagògiques en contrast amb unes vivències de distanciament i/o conflicte, de desafecció en definitiva, respecte l'entorn escolar, bé en relació amb el professorat, bé amb els companys, o bé amb el propi treball escolar. En recopilar els casos que han estat inclosos a cadascun dels centres, s'observa la important presència d'aquest tipus d'experiències al CEIP Muntanyà (10 casos) en contrast amb el nombre enregistrat a l'Icària (6). Les principals implicacions que es desprenen de l'anàlisi comparativa dels casos són:

- Esdevé complicat establir una generalització dels perfils familiars dels infants que han entrat dins aquesta categoria, a ambdues escoles se'n registra una manifesta heterogeneïtat quant a estatus socioeconòmic, i quant a antiguitat d'establiment familiar en destí, si bé l'origen ètnico-cultural majoritari correspon al marroquí. Així, en el cas de l'escola Icària, s'hi reuneixen des d'infants amb un entorn familiar desafavorit i qualificat de "desestructurat" (Salah, Cicle Inicial), a infants de famílies marroquines relativament benestants i amb estudis (Adil, Ed. Infantil); i des d'infants amb famílies llargament establertes al barri (els anteriors) a d'altres de recent arribada (Awa, Ed. Infantil; Salua, incorporació tardana a Cicle Superior). I en relació amb el CEIP Muntanyà, estariem si fa o no fa davant la mateixa diversitat de situacions, predominant, però, els alumnes marroquins "novinguts" de famílies recentment establertes a Caldes i en condicions de vida precàries, com es desprèn de la seva important presència: Salma

(Cicle Inicial), Omar i Tawfiq (Cicle Mitjà), Làmia i Yafiah (Cicle Superior) correspondrien als casos més significatius.

- Es tracta d'experiències associades amb personalitats caracteritzades dins l'escola a través de la tendència a alinear-se en dos pols oposats: per una banda, un caràcter que podríem interpretar com introspectiu (al CEIP Icària: Nohaila, Ed. Infantil; al CEIP Muntanyà: Làmia, C. Superior) i/o autònom / independent (al CEIP Icària: Awa, Ed. Infantil; al CEIP Muntanyà: Naomi, Ed. Infantil; Salma i Iman, C. Inicial; Jacqueline, C. Superior) en les relacions amb els altres, especialment amb el professorat<sup>157</sup>; per l'altra, una personalitat expansiva, rebel i tendent a la disrupció dins el marc escolar (Icària: Adil, Ed. Infantil; Muntanyà: Rafiq, Ed. Infantil); sense deixar de banda infants que combinaven ambdues tendències en funció dels espais d'observació (introspecció a l'aula ordinària, disrupció al pati; o viceversa), com el Salah i el Moussami, del Cicle Inicial de l'escola Icària, o el Tawfiq i l'Omar, del Cicle Mitjà al Muntanyà.

El repertori d'experiències dels infants inclosos fa difícil fer una extrapolació amb el tipus d'identitats ressenyades per Davidson en el seu model de tipus ideals: potser encaixarien millor dins el model d'identitats *no convencionals*, pel decalatge que es registra, analitzant els seus perfils, entre una certa motivació pels aprenentatges i una clara desvinculació de l'entorn escolar.

- En qualsevol cas, podem afirmar sense por a errar que es dona una divisió de gènere en les adscripcions a ambdós pols: el pol d'introspecció i autonomia (palesat mitjançant la inhibició participativa i la invisibilització en els espais i moments més informals) s'observa de manera més freqüent en les nenes, i el de disrupció (assíduament en forma de disrupció i boicot a en aquestes activitats més informals i recreatives, així com d'unes relacions conflictives amb els iguals) en els nens, i això tant en un centre educatiu com en l'altre. Ara bé, en el cas d'algunes nenes, la –intuïda- discontinuïtat de la dinàmica identitària consignada dins i fora de l'àmbit escolar (recordem el cas de la Salua, d'incorporació tardana a Cicle Superior, de qui el Zacarias assegurava que “¡En Marruecos..., uff..., habla mucho!”; o bé el de la Yafiah, molt més oberta i alegre en “petit comité” així com en els espais fora les aules) adquireix tints realment reveladors d'unes estratègies clarament adaptatives a uns entorns concebuts com a estranys i hostils.

- Respecte a les experiències de vinculació als aprenentatges, emergeix una important diferència que divideix els dos centres estudiats, i és el grau d'assoliment d'*èxit acadèmic* en forma de bones notes:

D'una banda, podem comprovar com –malgrat la manca d'accés a les avaluacions acadèmiques, contrarestada mitjançant les converses amb les tutores d'aula- entre els infants inclosos dins

---

<sup>157</sup> Lògicament també hi havia importants excepcions com la Melània (Muntanyà, C. Inicial), o la Yafiah (Muntanyà, C. Superior), que tot i mostrar una notable disposició a la interacció social amb els companys, veien constantment decebuts els seus esforços d'aproximació...

aquesta categoria al CEIP Icària no s'hi troba cap cas d'alumne amb èxit escolar manifest: tot i que segueixen una trajectòria d'assoliment d'aprenentatges força normalitzada, amb un interès selectiu d'implicació en les activitats quotidianes a l'aula, i amb unes matèries on reïxen més que en d'altres, la seva manca d'aquiescència i de vinculació relacional sembla actuar com a condicionant dels resultats acadèmics, limitant les seves potencialitats, especialment en les activitats col·lectives... De vegades, la desvinculació a l'entorn acaba implicant una certa desvinculació envers el propi treball escolar, com ho posava de manifest el cas de l'Adil (Ed. Infantil).

De l'altra, aquesta manca de resultats favorables contrasta amb les experiències i trajectòries enregistrades al CEIP Muntanyà, on sí que aquesta vinculació selectiva als aprenentatges trobava el seu correlat en termes d'èxit acadèmic, tenint molt a veure el *background* sociocultural familiar afavorit: així ho posen de relleu els perfils d'alumnes com la Yureini (Ed. Infantil, adoptada per mare japonesa), o la Jacqueline (C. Superior, francesa), amb les excepcions de l'Omar i el Tawfiq, que també aconseguiren bons resultats, tot i que sense un valor equivalent, donada l'adaptació curricular aplicada a aquests alumnes marroquins de C. Mitjà.

- Pel que fa a les dinàmiques de resistència envers l'entorn escolar, és recurrent en molts casos - amb una certa superioritat de casos masculins que femenins, i d'infants procedents del Marroc i l'Àfrica subsahariana per sobre de la resta d'orígens ètnico-culturals- l' "obsessió", amb paraules dels docents, pels *agravis comparatius* (en aspectes com la participació en activitats i jocs, la distribució del material escolar, etc.), com a reflex d'unes vivències d'indefensió i de desemparament, que porten a dos tipus de respostes adaptatives: prendre's la justícia per la pròpia mà en clau agressiva (p. ex., Salah, C. Inicial al CEIP Icària) o insistir en la intervenció i el suport dels docents com a estratègia defensiva (p. ex., Moussami, C. Inicial al CEIP Icària). Les nenes, en general, i en coherència amb el tipus de personalitat desenvolupada, semblen tendir a exterioritzar uns signes de desafecció molt més passius, basats en la invisibilitat absoluta, el distanciament i la desconfiança.

### ***C) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i vinculació a l'entorn escolar***

Com es recordarà, amb aquesta entrada es volien recollir i documentar els casos d'aquells infants amb una adaptació i una acomodació relativament exitosa a l'escola en termes relacionals, bé en el grup d'iguals o bé entre el professorat, en contrast amb un desinterès pel treball escolar i unes dificultats manifestes en l'assoliment d'aprenentatges acadèmics.

En aquest sentit, les generalitzacions i implicacions que se n'extrauen a partir de la comparació de casos en ambdós centres educatius (6 al CEIP Icària, i 6 al CEIP Muntanyà) es poden esquematitzar en els següents ítems:

- A l'escola Icària el gruix d'infants englobats sota aquesta categoria procedien de famílies marroquines amb una llarga trajectòria d'establiment al barri i, per aquesta raó, familiaritzades amb el funcionament de l'escola. Ara bé, en termes d'estatus socioeconòmic, si bé una bona part dels infants vivien en llars relativament desfavorides, també s'inclou algun cas (com el del Hakim, a Cicle Superior) d'entorn familiar amb una trajectòria social ascendent, de millora en les condicions de vida. En canvi, a l'escola Muntanyà aquest patró familiar de més antiguitat quant a l'establiment coincideix debilment, només en una part dels alumnes d'origen marroquí, i tampoc en el de famílies llatinoamericanes (dominicanes, per ser més exactes), l'altre origen majoritari en aquest tipus d'experiències i de recent arribada a la localitat.

En qualsevol cas, però, el patró d'antiguitat apunta a un suport empíric a la idea que possiblement les famílies que ja porten un extens temps en destí (observem com molts d'aquests alumnes tenen germans més grans a l'escola, els quals han passat abans per tots els processos de familiarització amb l'entorn escolar) han tingut més oportunitats d'accedir a les pautes de socialització de la cultura escolar, de tal forma que els seus petits aprenents d'escolars també disposen de més possibilitats per anticipar i saber-se moure dins els codis normatius del "saber estar" a les aules (Woods et al., 1999; Franzé, 2002; Brooker, 2002;), preparació susceptible de revertir en capital social (relacional), que, malauradament en el cas d'aquestes experiències, no semblen aconseguir engrescar l'interès d'aquests infants per les activitats acadèmiques en uns entorns, ho hem mostrat a bastament, poc atractius al respecte.

- Aquests tipus d'experiències i dinàmiques coincideixen amb uns perfils de personalitat que es poden qualificar majoritàriament<sup>158</sup> d'*eixelebrats* (Vid., a l'escola Icària: Rachid i Mahir –C. Inicial, o Mohamed i Sarah -Cicle Mitjà-; i a l'escola Muntanyà: M. Luisa –C. Inicial-, Fadila –C. Mitjà- i Fouad –C. Superior). Es tracta d'infants preocupats per guanyar-se un lloc en els grups d'amistat alhora que per defugir i "escaquejar-se" de les tasques acadèmiques, que cerquen constantment ser objecte d'atenció i adquirir visibilitat mitjançant un rol de *pallaso* (sobre tot els nois, però també algunes noies) selectivament disruptiu, però fàcilment reconduïble per part del professorat. Noti's, doncs, com l'ús estratègic de l'humor els serveix de vàlvula d'escapament, de *resistència* en els sentits assenyalats per Dubberley (a Woods i Hammersley, 1993) o Franzé (2002). Acostumen a estar molt pendents de la relació amb els adults (se'ls qualifica d'infants amb poca autonomia i que "només treballen si estàs per ell/a") i amb els companys de l'aula, l'atenció dels quals busquen constantment. En aquest sentit,

---

<sup>158</sup> Amb excepcions entre les noies, com la Yadyris (C. Inicial) al CEIP Muntanyà.

normalment se'n surten, i com a mínim aconsegueixen un lloc força estable en algun dels grups d'iguals, si bé en alguns infants (especialment en els nens, i no tant en les nenes) es donen situacions de conflicte per qüestions de lideratge (Vid. Mahir, Cicle Mitjà al CEIP Icària, o Fadila i Fouad, C. Mitjà i Superior respectivament al CEIP Muntanyà).

- Les identitats acadèmiques configurades per les experiències dels infants inclosos dins aquesta categoria, així doncs, en certa mesura serien relativament afins a aquelles que Davidson classifica amb el nom d'*Identitats conformistes*<sup>159</sup>, donat que s'emmotllen, amplificant-los en alguns casos, als estereotips i les representacions compartides pel professorat envers l'alumnat d'origen immigrant.

- Pel que fa als aspectes de rendiment i resultats acadèmics, la seva resposta es caracteritza, més que no pas per una oposició activa, per una resistència basada en actituds d'indolència i despreocupació. Sovint són qualificats de "mandrosos", "dispersos", "distrets" i "poc treballadors" pel professorat, que en alguns casos considera que si l'alumne volgués podria aprofitar més el temps i millorar el seu rendiment... Aquestes actituds, quan s'emmarquen en entorns familiars desfavorits (amb més freqüència al CEIP Icària que no pas al Muntanyà), s'atribueixen en part a situacions de desatenció per part dels pares ("aquests nens passen moltes hores sols al carrer, els seus pares treballen i no es preocupen que facin els deures") similars a les consignades pels alumnes d'origen autòcton de la mateixa extracció social...

- Donat que el seu comportament disruptiu a l'aula és fàcilment reconduïble amb una atenció personalitzada i dosificades mostres d'afecte, aquests infants acostumen a resultar poc problemàtics pel professorat, que, com s'ha vist, s'hi refereixen amb indulgència i un cert paternalisme en els casos de *fracàs acadèmic* més estrepitós, al·ludint a *handicaps* del propi infant (atribució de "nen primari" en el cas d'Educació Infantil i Cicle Inicial al CEIP Icària, manca d'atenció a les classes, tendència a la distracció, manca de treball a casa...) i a una situació familiar de suposada desatenció i abandonament.

- Cal destacar, però, que l'actitud envers els aprenentatges acostuma a fluctuar segons si el context és l'aula ordinària o l'aula de reforç: un sector important dels infants de Cicle Inicial i Cicle Superior mostraven un canvi substancial en sentit de vinculació al treball escolar quan l'espai d'observació era l'aula de reforç, on gaudien d'una atenció personalitzada per part de la mestra, amb un tarannà afectiu estimulador, i d'un clima afavoridor del treball col·lectiu en grup, a banda de veure encoratjada la competitivitat amb els companys en partir d'uns nivells similars. L'exemple paradigmàtic a rescatar aquí és el de la professora de reforç de Cicle Inicial i Mitjà al CEIP Icària, el tarannà de la qual influïa de forma notablement positiva en les

---

<sup>159</sup> Recordem que Davidson (1996) analitza el desenvolupament d'aquest tipus d'identitats i rols sota l'epítet de *crazy*, aplicable a casos emblemàtics com el de Sonia Gonzales.

respostes participatives d'alumnes com la Sarah i el Mohamed, de Cicle Mitjà, els quals en canvi romanien marginats, silenciat i desmotivats quan l'àmbit d'observació era l'aula ordinària.

- En aquest sentit, el paper clau de la dimensió afectiva ha quedat especialment posat de relleu a través de les figures d'algunes mestres (gairebé totes situades en el marc del reforç) realment estimades pel seu temperament proper i càlid, una proximitat que de retruc de vegades revifaven l'esmoreït interès pels aprenentatges que mostraven aquests alumnes a l'aula ordinària, fent especialment vàlida aquella afirmació que realitzaven Hallam, Ireson i Davis (2004:531) respecte a les respostes donades pels escolars anglesos que assistien a les classes de reforç:

Most pupils expressed positive attitudes towards school. What they valued most was a warm, caring atmosphere where friendships could flourish and teachers were seen as helpful and supportive. The wide variations in attitudes suggested that schools can create a caring ethos and make school enjoyable regardless of the grouping structures adopted.

Una capacitat (la de crear "a caring ethos") que, dissortadament, a ambdós dels centres educatius estudiats es quedava portes endintre d'algunes aules de reforç, sense revertir en les aules ordinàries.

- Si bé podem afirmar que l'origen ètnico-cultural més representat en aquest tipus d'experiències a totes dues escoles és el marroquí, amb una petita presència d'alumnes de procedència llatinoamericana (CEIP Muntanyà) i subsahariana (CEIP Icària), les diferències de gènere realment emergeixen de forma poc definida, tenint en compte que al CEIP mataroní es registra un desequilibri de freqüència en favor dels nois, i que al CEIP de Caldes els tres casos enregistrats són força dispars entre sí: diferents procedències culturals (Paraguai, República Dominicana, Marroc), i diferents extraccions socioeconòmiques familiars, si bé és cert que el perfil de la Fadila (C. Mitjà) manté molts punts de paral·lelisme amb el de la Sarah: fort caràcter, extraversió, rol de líder en el grup d'amigues, establiment d'afectivitat amb alguns adults de referència dins l'escola.

#### ***D) Experiències i dinàmiques de desvinculació als aprenentatges i a l'entorn escolar***

Els casos englobats sota aquesta categoria de desvinculació absoluta han resultat més nombrosos en el context mataroní (7) que en el caldetenc (4). I pràcticament tots són d'origen marroquí, independentment del centre considerat.

- Generalment, els infants que s'han encabint en el fragment del *continuum* tendent a la màxima deficiència, comparteixen un context familiar marcat per les precarietats econòmiques (relacionades amb una situació jurídica irregular en molts casos) i la defragmentació ("desestructuració") familiar, de vegades per causes vinculades als processos migratoris de reagrupament familiar (Vid. Tareq, Educ. Infantil al CEIP Icària). En un bon nombre de casos,

es tractava de les famílies amb una presència menor als centres, on romanien invisibles i mancades de resposta als requeriments escolars.

El tractament explicatiu d'aquesta invisibilitat i falta de resposta per part dels i les docents, però, canviava completament de to d'una escola a una altra: així, pel que fa al CEIP Icària, una bona part d'aquestes famílies, ho he il·lustrat a l'etnografia, eren assimilades discursivament a les autòctones més problemàtiques: s'havien "occidentalitzat" en el sentit més negatiu del terme, amb connotacions d'anomia i deculturació (vid. el cas de la Farah, a Educ. Infantil, o de l'Ismael a Cicle Inicial); una *modernització* que, d'acord amb els docents, revertia en una suposada desatenció i abandonament dels infants "equivalents" als detectats entre les famílies autòctones més problemàtiques. En canvi, a l'escola Muntanyà, d'acord amb l'*ethos* imperant entre la plantilla, s'al·ludia als factors de caire cultural per justificar la suposada manca d'interès d'aquestes famílies en l'educació dels seus fills i filles en base a la percepció d'una immensa distància entre les "seves" prioritats i "les nostres": "*Influeix molt la seva cultura... La cultura pot molt*".

- En qualsevol cas, s'hi apleguen els alumnes que més clarament, una i una altra vegada, són contemplats per l'escola des d'una perspectiva de dèficit i deprivació: no tenen assolits els mínims hàbits imprescindibles de treball escolar i/o de comportament a l'aula, per la qual cosa se'ls deriva a l'atenció *especial*, fora (grups de reforç, grups d'educació especial) i dins (mitjançant adaptacions curriculars) de l'aula.

Ha resultat realment colpidor constatar la primerenca construcció del *fracàs escolar* d'aquests infants ja des de les beceroles de la seva escolarització: un exemple clarivident al respecte al CEIP Icària és el de l'Amin, a Educació Infantil, subjecte subtilment a un control addicional en base a les seves reaccions violentes envers un entorn d'aula poc acollidor, empitjorat pel fet que faltava molt a l'escola perquè la seva mare havia de cuidar dels germans més petits (un absentisme acceptat resignadament per la tutora, que no s'havia plantejat millorar la comunicació i l'intercanvi d'informació amb els pares). Paral·lelament, sense sortir de l'etapa, al CEIP Icària el mirall reflecteix el perfil de l'Abdel, de qui s'arriba a avaluar (notes escolars): "*El seu nivell d'expressió és inferior al que li correspon per l'edat que té*", donat que "*té dificultats per expressar verbalment el que pensa*". Aquestes dificultats es derivaven d'observacions interaccionals interpretades, com ja he palesat, des dels paràmetres etnocènrics i monoculturals dominants: "Al pati i fora de l'escola només el veus jugar amb nens marroquins i parlar el seu idioma".

- De fet, la gran majoria dels infants amb experiències de desvinculació absoluta comparteixen com a tret característic un diagnòstic psicològic (trastorns de conducta) i cognitiu (retard



intel·lectual, deficiències de psicomotricitat –*joc primari*, p. ex.-, problemes de logopèdia<sup>160</sup>, etc.) realitzat per l'EAP, que en determina la necessitat d'atenció especialitzada, àdhuc recomanant en alguns casos, com el de la Farah (Ed. Infantil, CEIP Icària) i sobre tot el cas sùmmum i indubtablement patològic del Souhir (Cicle Inicial, Icària), el trasllat a un centre d'educació especial.

- Tots ells coincideixen, doncs, en uns tipus de construcció identitària, de personalitats, que s'escapen dels paràmetres de normalitat acceptats i legitimats des del professorat (Brooker, 2002), bé a través d'un caràcter disruptiu i agressiu extrem (Farah, Fili, i Souhir, a l'escola Icària; Selima a l'escola Muntanyà), o bé a través d'una passivitat i apatia fora de límits (Tareq –Ed. Infantil- i Ismael –C. Inicial- a l'Icària; Abdel –Infantil- i Khadija –C. Mitjà- al Muntanyà), tot tenint en compte que també es recullen casos que alternen ambdues vessants, com per exemple l'Amin de (Infantil, Icària), el Mustafà (C. Inicial, Muntanyà) o el Hassan (C. Mitjà, Icària).

- Tornant novament al model construït per Davidson, és aquesta categoria la que fa més difícil d'encabir les identitats d'aquests infants des dels paràmetres de la seva tipologia pensada per adolescents d'educació secundària: podem afirmar certament que aquests infants, en la seva desvinculació absoluta a l'entorn escolar, responen al tipus d'*identitats conformistes* desplegadas per Davidson? No sembla gaire adient aquest terme per reflectir les seves actituds de clara resistència... Per altra banda, si volem aplicar el terme *identitats no convencionals*, li hem de donar un altre sentit al formulat per l'antropòloga nordamericana, ja que en aquests casos no és dóna la motivació pels aprenentatges que ella pren com a punt de partida en els seus exemples (*Marbella Sánchez, Carla Chávez*).

- En aquest sentit, el rebuig i l'oposició als aprenentatges en les experiències d'aquests nens contempen una panòplia de versions actives basades en la disrupció i en el boicot a les activitats acadèmiques (mitjançant la rotunda i persistent negativa a parar atenció ni seguir les dinàmiques de treball a l'aula) fins a límits insostenibles pel professorat; i, per un altre costat, un conjunt de manifestacions passives, més complexes, que giren al voltant d'una absoluta alienació palesada en una contínua manca d'atenció, de participació i d'implicació a l'aula, la qual, tanmateix, no es visibilitza en termes disruptius.

- Es pot establir una bifurcació semblant en relació amb les experiències i dinàmiques de desvinculació a l'entorn escolar: per una banda, les experiències de desvinculació activa protagonitzades per nens que constantment proven de transgredir les normes docents, són castigats i renyats constantment pels mestres, es barallen i actuen de forma violenta amb els companys d'aula com a forma de respondre al rebuig sistemàtic, etc. ; i per l'altra, els infants

---

<sup>160</sup> Vid. el cas del Fili, a Cicle Inicial del CEIP Icària.

que no mantenen gairebé cap tipus d'interacció espontània amb els mestres, romanen aïllats, isolats respecte el grup d'iguals sense entrar, però, en conflicte directe; o bé s'integren de tant en tant en activitats marginals adoptant rols de poca rellevància, com es recollia en parlar de l'Ismael (Icària). També hi ha casos de barreja d'ambdues respostes, fluctuants en funció del context i del moment, com s'observava en el cas del Mustafà (Muntanyà), de l'Amin (Icària), o del Hassan (Icària), que recorria al suport dels amics de Cicle Superior d'origen marroquí amb qui es relacionava fora de l'escola.

-Alguns infants, com el Fili (Icària), seguien el tipus d'estratègies defensives consignades a la modalitat B) (insistència en demanar la intervenció de la mestra), les quals esdevenien una resposta adaptativa a la seva constant percepció d'*agravis comparatius* en el tracte rebut pels iguals a l'aula i la resta d'espais de l'escola. Altres vegades es produïa un atrinxerament en un rol de pallaso desplegat com a alternativa a la pura distorsió.

- L'anàlisi de gènere ens revela que en aquests tipus d'experiències i dinàmiques es troben més representades entre els nois a l'escola mataronina i entre les noies a l'escola caldetenca, un detall comparatiu que, es postula, podria tenir a veure amb la pròpia inclinació de la balança de gènere quan hi pesem els imaginaris i prejudicis estigmatitzadors associats als col·lectius étnico-culturals d'origen: recordem que mentre al CEIP Icària els elements discursius més problematitzadors s'associaven als nois d'origen marroquí, en canvi, al CEIP Muntanyà bona part de la plantilla veia en les nenes del mateix origen –i en les seves estratègies d'adaptació col·lectiva, tot creant una xarxa interna d'afectes i solidaritats- la quintaessència del xoc cultural amb la “cultura magribina”... En qualsevol cas, la modalitat de passivitat i apatia també sembla donar-se amb més assiduitat entre les nenes que entre els nois, com a mínim al Muntanyà: i aquí s'escau recuperar les experiències de la Khadija (C. Mitjà), un dels “típics” casos de *bloqueig* i *tancament* derivats al seguiment de l'EAP.

### **El contrapunt de l'etnografia en un entorn escolar no formal: bones (i fràgils) pràctiques de vinculació**

Arribats a aquest punt, hem de retornar breument a l'escenari del Centre d'Acollida per Africans Sant Pau, donat que ens aportava punts de contrastació fonamentals inclosos a les hipòtesis construïdes per aquesta tesi. Justament ha estat mitjançant el treball de camp realitzat a aquesta *unitat d'observació* de naturalesa comunitària que ha estat possible accedir a un entorn on les dinàmiques relacionals, les representacions docents i, en bona mesura, també els estils d'aprenentatge, eren substancialment i positivament diferents als enregistrats a les aules escolars, tot calibrant el seu propi impacte en les experiències de vinculació / desvinculació dels nens i nenes d'origen immigrant.

En aquest sentit, es detallava com el Centre d'Acollida per a immigrants fins a cert punt ha aconseguit contrarestar les desigualtats que tenyeixen les relacions entre majories i minories, tot afavorint les condicions per un veritable escenari de negociació i interacció des d'una interlocució igualitària. En síntesi, el Centre d'Acollida es caracteritza per propiciar i emparar:

-En primer lloc, unes dinàmiques relacionals de veritable proximitat i comunicació *amb* les famílies d'origen immigrant i els seus infants, és a dir, de trajectòria bidireccional i *feedback* constant.

-En segon lloc, unes representacions sobre les famílies i els infants, i unes pràctiques docents – estils d'ensenyament i aprenentatge- estretament vinculades i referides al tipus de relacions relativament igualitàries establertes.

Efectivament, mentre al CEIP Icària -de manera involuntària i inconscient (la bona fe del professorat és fora de tot dubte, cal insistir-hi)- es dona una mena d'*esquizofrènia* entre una retòrica institucional i uns estils d'ensenyament/aprenentatge forjats des d'una opció ideològica i pedagògica progressista, i justament unes pràctiques reals i unes dinàmiques relacionals mecanitzades pel professorat des d'una posició de majoria monocultural (fonamentalista) cegues al tractament diferencial dels infants d'origen immigrant i/o de condició social desfavorida; i mentre al CEIP Muntanyà el bosc de la “cultura” impedeix encarar de manera crítica la diversitat sociocultural present a l'escola, tot reificant estils docents i dinàmiques relacionals d'exclusió, al Centre d'Acollida per Africans, en canvi, com a espai apropiat en aquest cas pels col·lectius d'immigrants africans on infants i adults es mouen amb confiança i desimboltura, els estils d'ensenyament / aprenentatge i les activitats desenvolupades es troben íntimament imbricades amb les dinàmiques relacionals desplegades.

Aquesta continuïtat entre aprenentatges i dinàmiques relacionals, com s'ha mostrat a bastament al capítol 7 de l'etnografia mataronina, esdevé summament positiva en afavorir un matalàs de cohesió i integració en les construccions identitàries dels infants sense obviar la seva dimensió dialèctica amb els referents dominants en la societat majoritària. És a dir, es tracta d'un entorn que, en viu contrast amb els espais educatius formals estudiats, empara els processos identitàries i les experiències d'*acomodació sense assimilació* (manllevant l'expressió encunyada per Margaret Gibson, 1988) dels infants d'origen immigrant, tot integrant-los dins els processos d'aprenentatge. Com a contrapartida, però, aquest “oasi” pateix –i corre perill de cronificar-se- una gran fragilitat derivada de la seva feblesa a l'hora d'inserir-se en el teixit social –i escolar- del barri i del municipi, mantenint-se com una illa isolada que no aconsegueix difuminar la visió externa (i també parcialment interna, des de la institució responsable del servei) paternalista d'espai assistencial per a infància i famílies “en risc”, més enllà de la voluntat esmerçada en integrar-lo en el territori a través de l'àmbit associatiu, per tal de fer efectiva la seva voluntat de

construcció d'un pont intercultural entre els col·lectius d'origen immigrant i la població de diverses autoctònies.

Abans de donar pas a l'Epíleg, s'escau sintetitzar els continguts d'aquest capítol tot aplegant les entrades en el següent quadre de síntesi, amb la finalitat d'obtenir-ne una visió de conjunt:

- ✓ Les dinàmiques socials i comunitàries a Mataró i a Caldes: diferents escenaris d'immigració, diferents processos de minorització
- ✓ D'una escola pública de prestigi a la perifèria urbana mataronina a una escola pública "de pas" a la costa maresmenca: la incidència dels perfils i les trajectòries dels centres sobre les dinàmiques escolars en dos enclaus diferenciats
- ✓ Cultures escolars en joc: a disparitat d'estils d'ensenyament / aprenentatge, homogeneïtat en termes de *tracking* i desigualtats d'accés als aprenentatges (o la força de les rutines reproductores)
- ✓ Entre el *colour-blindness* i els posicionaments *culturalistes*: les modalitats simbòliques i relacionals de reproducció de les desigualtats escolars:
  - *Colour-blindness* en les representacions i les dinàmiques relacionals al CEIP Icària
  - Cultures visibles, cultures invisibles: el *culturalisme* (o *fonamentalisme cultural*) en les representacions i les dinàmiques relacionals al CEIP Muntanyà
- ✓ Les geografies infantils a les escoles de primària amb immigració: etnicitat i jocs de poder en les relacions entre *iguals*, o els infants com a productors i reproductors
- ✓ Les experiències i dinàmiques de vinculació/desvinculació escolar a la llum de la comparació etnogràfica
- ✓ El contrapunt de l'etnografia en un entorn escolar no formal: bones (i fràgils) pràctiques de vinculació

## EPÍLEG

*A map of the world that does not include Utopia is not worth even glancing at, for it leaves out the one country at which Humanity is always landing.*

Oscar Wilde (1904), *The Soul of Man Under Socialism*

L'aportació principal d'aquest treball ha consistit en analitzar com les pràctiques i els processos escolars afecten les dinàmiques identitàries dels infants d'origen immigrant, mitjançant les experiències de vinculació i desvinculació viscudes en diferents espais i moments. S'ha aportat evidència etnogràfica per tal de consolidar la idea que, sense negar la influència que els factors estructurals i culturals previs a l'entrada a l'escola exerceixen en la construcció i reproducció de les identitats, el marc escolar esdevé un camp d'acció clau on és possible la reconstrucció, el *moldejament* de les dinàmiques identitàries, en la mesura que les escoles participen en configurar unes relacions de poder a través de les quals es forgen els significats amb què l'alumnat construeix les seves identificacions. Per tant, les formes amb què el professorat i els centres manegen el poder i construeixen significats ètnico-culturals rellevants esdevenen significatives per a la conceptualització dels comportaments expressats per l'alumnat, uns comportaments que sempre responen a una "acció estratègica" (Pollard, 2007:1) en funció del tipus d'ambient escolar.

La idea central que ha guiat els objectius de la recerca s'ha fragmentat i contextualitzat a través d'un seguit d'ítems hipotètics que han estat objecte de contrastació empírica mitjançant el treball de camp etnogràfic, a saber: que les experiències de vinculació i desvinculació escolar dels infants d'origen immigrant constitueixen elements clau moldejadors de les seves construccions identitàries; que les dinàmiques relacionals establertes amb professorat i alumnat autòcton tenen una influència decisiva sobre aquestes experiències, a l'igual que les representacions del professorat sobre la població escolar, i les pràctiques docents –estils d'ensenyament / aprenentatge-; que el perfil històric-institucional i l'autoimatge del centre escolar condicionen aquestes pràctiques relacionals; i que les dinàmiques comunitàries presents al territori incideixen en aquest conjunt d'experiències i dinàmiques escolars relatives als nens i nenes d'origen immigrant.

El puntal en relació amb la producció investigadora sobre construcció d'identitats acadèmiques en l'adolescència ha estat l'emersió, mitjançant la descripció etnogràfica, de les especificitats de l'etapa de Primària com a entorn escolar amb unes característiques pròpies i no extrapolables a la resta d'etapes del sistema educatiu formal. Efectivament, al llarg de les pàgines dedicades a la descripció a les etnografies escolars, s'ha pogut constatar que les pràctiques burocràtiques de

control docent sobre els alumnes -per exemple, les fileres, el seguiment de les activitats acadèmiques, l'organització de les entrades i sortides, la regulació de les intervencions individuals, la distribució de càrrecs entre els alumnes, el tipus de participació esperada, etc.- resultaven diferents en continguts i intensitat respecte a d'altres etapes formatives superiors, i, en aquest sentit, incidien sobre les experiències dels infants mitjançant efectes que poc tenen a veure amb l'etapa de secundària, és a dir, amb l'entorn educatiu formal propi dels adolescents, els quals han vingut polaritzant l'atenció de la literatura especialitzada en les vinculacions entre experiències escolars i identitats.

En aquest sentit, els resultats etnogràfics han posat igualment de relleu fins a quin punt les dinàmiques relacionals desplegadas entre l'alumnat i el professorat, i entre iguals, també prenen morfologies divergents, segueixen processos i llenguatges relativament dissemblants als enregistrats en entorns de secundària. En el cas de les relacions alumnat-professorat, l'etapa de Primària institucionalitza i legitima, en base a l'edat dels alumnes, un exercici del poder i de l'autoritat adulta molt més evident: la perspectiva adultcèntrica dominant a la societat estipula que els infants són éssers incomplets i inacabats, per això les formes de control estan més pautades i són més visibles. I pel que fa a les relacions entre iguals, a Primària aquestes es canalitzen mitjançant activitats que, en diferent grau segons l'edat i el gènere, privilegien el moviment i l'acció corporal per sobre de la verbalització i la narrativa (quelcom especialment evident a l'Etapa Infantil). Per tant, la formació de les geografies socials infantils, l'articulació d'experiències i dinàmiques, segueix en aquesta etapa obligatòria una lògica pròpia, difícil de transferir.

Per altra banda, els resultats d'aquesta recerca fan emergir la variable gènere com un factor clau que condiciona la construcció de les identitats a l'escola primària. Si quelcom han mostrat les implicacions derivades de la contrastació de les hipòtesis és que el gènere, lluny de constituir una categoria estàtica i immutable, és socialment construït també pels nens i nenes en tant grup social. I un escenari privilegiat n'és l'escola primària: les pràctiques docents i les dinàmiques relacionals comportaven impactes diferents en intensitat i contingut en les experiències escolars de les nenes d'origen immigrant respecte els nens del mateix origen, i respecte els nens i les nenes d'origen autòcton.

Amb aquestes especificitats teòriques i empíriques sobre la taula, haurem d'afinar en els instruments d'anàlisi per tal de contrastar-les de manera més aprofundida, i per desgranar les tensions i contradiccions entre els processos burocràtics de control per part dels adults propis de l'etapa de Primària i els seus efectes sobre les experiències i dinàmiques identitàries dels infants de diferents procedències socioculturals.

En qualsevol cas, però, la principal conclusió que es desprèn del treball realitzat no és una altra que la necessitat d'un pregon replantejament de les pràctiques educatives quotidianes i de les dinàmiques relacionals establertes als centres escolars, amb l'objectiu de convertir-les en veritablement inclusives. Si quelcom emergeix amb força dels resultats de la recerca, és que difícilment els infants podran construir lliurement els seus referents identitaris a l'escola, o, dit d'una altra manera, difícilment l'escola esdevindrà un entorn de canvi i transformació social en els termes defensats magistralment per Freire, si aquesta no fa un esforç decidit i compromès per integrar els infants i les seves famílies en peu d'igualtat en la presa de decisions, en tant interlocutors competents, capaços de fer sentir les seves veus i els seus projectes.

Ara bé, els resultats de la recerca, ben lluny de ser conclusius, constitueixen el punt de partida per a noves hipòtesis i noves línies de treball a desenvolupar. Noves hipòtesis i noves línies que haurien de proporcionar i orientar les polítiques d'intervenció en l'àmbit educatiu per tal d'aconseguir aquella "atenció personalitzada" que realment encara roman a les beceroles d'un desenvolupament crític i responsable més enllà de les bones intencions i utopies expressades en molts preàmbuls dels documents institucionals, en el benentès que, d'acord amb les sàvies recomanacions de Pollard:

*Personalised provision in schools should respond to the social, cultural and material experiences of different groups of learners and to the struggles for meaning and opportunity in their lives.* (Pollard, 2007:1).

Una orientació, en definitiva, dirigida a facilitar els recursos socials i afectius (no només tècnics) per a què tots els infants aconseguixin desplegar estratègies de vinculació "empoderadores", susceptibles de revertir positivament en les seves vides i els seus futurs. Sense perdre de vista, però, que les experiències escolars vénen condicionades, com s'ha mostrat, per factors que se situen més enllà de les aules, en les desigualtats estructurals configuradores de les nostres societats.

Quins podrien ser, a mode de cloenda, els principals elements possibilitadors d'aquesta mena de processos d'*empowerment*? No ha estat l'objectiu d'aquesta tesi sistematitzar possibles respostes a aital interrogant, però sí que goso esmentar ni que sigui esquemàticament algunes actuacions possibles emparant-me en les troballes de la pròpia recerca que reforcen, si més no, les recomanacions i propostes d'intervenció ja defensades en altres treballs d'investigació i aportacions dels membres del Grup EMIGRA del Departament d'Antropologia de la UAB, dirigit per la Dra. Carrasco, amb qui comparteixo línia i *background* teòric (Carrasco, Pàmies, Prado, Bereményi, Bertran). Les distingiré analíticament segons l'àmbit d'impacte directe: bé el dels aprenentatges, bé l'àmbit relacional i de clima de centre:

-Aprentatges: cap a unes pràctiques inclusives

- Evitar, en la mesura del possible, els dispositius de segregació de l'alumnat d'origen immigrant, tant dins com fora de les aules, per tal de contrarestar els efectes desvinculadors, i desnivelladors, del *tracking* i de la distinció de grups d'habilitat.
- Encara que sembli paradoxal, traslladar algunes de les pautes beneficioses observades dins les aules de reforç –treball cooperatiu, potenciament de la dimensió afectiva, increment de les oportunitats de participació en les tasques acadèmiques, etc.- a les aules ordinàries, de tal forma que els seus bons resultats es puguin fer extensibles a aquests espais de treball habitual.
- Establir un currículum crític i realment transcultural, de forma que els continguts esdevinguin significatius des dels diversos bagatges que informen les trajectòries vitals dels nens i nenes (fem memòria aquí d'aquell exemple d'activitat consistent en una redacció seguint el model feudal cristià i la resposta de sorpresa del tutor davant la reacció adaptativa de l'Assma, en cerca d'un sentit a la tasca encomanada).
- Portar a terme un replantejament de les pràctiques i expectatives docents monolingües, fer de la realitat multilingüe als centres educatius quelcom normalitzat dins i fora de les aules ordinàries, assegurant alhora una diversificació de les ocasions d'aprenentatge cooperatiu i significatiu de les llengües vehiculars. En definitiva, construir els canals per validar acadèmicament les competències multilingües.
- Explicitar i fer accessibles per a les famílies i els infants, especialment en les primeres etapes d'escolarització, les formes de funcionament i les pautes organitzatives del centre, no “donar-les per descomptat”, i renegociar-les, si cal. Incloure aquesta explicitació dins un protocol d'acollida a les noves incorporacions.

-Entorn de relacions escolars: construir connexions, construir comunitat

- Desenvolupar un qüestionament crític, informat i sistemàtic dels estereotips i imaginaris dominants sobre els diferents col·lectius ètnico-culturals presents als centres: deconstruir i desactivar els fantasmes, les suposicions *folk*, que tenyeixen els posicionaments *colour-blind* i *culturalistes* en els termes descrits a la tesi.
- Millorar i optimitzar els canals de comunicació establerts amb les famílies en compromís amb un objectiu de reconeixement (d'habilitats parentals). Evitar la unidireccionalitat dels canals i dels missatges –aprofitar, per exemple, les vies d'interrelació espontànies, informals, establertes per les mares, sovint invisibles a ulls docents. I facilitar l'accés a aquesta comunicació posant els mitjans lingüístics i de mediació –cultural- necessaris.



- Maximitzar el potencial de vinculació escolar de cada infant tot conciliant un tracte individualitzat amb la consecució d'un (re)coneixement i comprensió apropiats de tots ells i elles com a actors competents en el marc dels seus propis entorns familiars i comunitaris. Defugir, per tant, dinàmiques de relació "fragmentades", portadores de discontinuïtat i alienació.
- Prestar atenció a les dinàmiques de relacions entre iguals, tot cercant fòrmules negociades imaginatives i trencadores, atractives als alumnes, per tal de desactivar les barreres *racistes* i *sexistes* presents en les cultures i geografies infantils.
- Enfortir els vincles dels centres educatius amb el teixit comunitari i associatiu dins els territoris, propiciant la participació en termes d'igualtat de tots els actors (començant per les famílies), independentment de la seva extracció socioeconòmica i/o ètnico-cultural.

\*\*\*\*\*

Arribat el moment de tancar el fruit de gairebé set anys de treball, aquesta aprenenta d'etnògrafa s'ha deixat envair per un sentiment agredolç, en la inquietud que els continguts del seu escrit siguin d'utilitat per no defallir en el camí cap a aquest anhelat i misteriós país (possible a l'ensem que quimèric) anomenat Utopia al qual tan bellament ens anima Oscar Wilde.

La tasca etnogràfica realitzada ha estat una mica com la d'Hermes a ulls de Crapanzano<sup>161</sup> (1992): un missatger que, valent-se de tècniques, metodologies per a desvelar-ne la màscara, profunditza en l'inconscient col·lectiu del *món donat per descomptat* tot obtenint les dades per l'elaboració del seu missatge; com un mag, un hermeneuta, l'etnògraf té la missió de convertir l'estrany en familiar i allò familiar en estrany. Però ha d'aconseguir que el seu missatge convenci. I, afegiria, no només en termes acadèmics, sinó en aquest cas, en primer lloc, com una eina d'inspiració per reconsiderar les possibilitats de l'escola en tant agent atenuador dels mecanismes de reproducció de les desigualtats socials i culturals. I en segon lloc, dotant de veu, visibilitzant, l'agència dels protagonistes: els propis infants en la seva pròpia rica i múltiple diversitat de manifestacions, *irònics i gentils, dèbils i implacables*, per recuperar la sagaç enumeració de Saramago (1985).

Vet aquí la Utopia cap a la qual s'ha intentat obrir drecera al llarg de les pàgines que ara finalitzo.

---

<sup>161</sup>A *Hermes' Dilemma and Hamlet's Desire: on the Epistemology of Interpretation*, publicat per Harvard University Press.



***BIBLIOGRAFIA***

## BIBLIOGRAFIA

Abajo J. E. (1998) *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Abajo J. E. (1996) “La escolarización de los niños gitanos (o la educación como proceso interpersonal que refleja y reproduce relaciones sociales desiguales y contradictorias)”. *Cultura y Educación*, 3, 81-102.

Ackey T. M. (2006) *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: an exploratory analysis*. Publicació de la Man Power Demonstration Research Corporation (MDCR). [En línia:] <http://www.mdrc.org> [Consulta: agost 2007].

Aguado T., Malik B. (2001) “Cultural diversity and school equality: Intercultural education in Spain from a European perspective”. *Intercultural Education*, 12 (2), 149-162.

Ainsworth-Darnell J. W., Downey D. B. (1998) “Assessing the Oppositional Culture Explanation for racial/ethnic differences in school performance”. *American Sociological Review*, 63, 536-553.

Aja E., Carbonell F. et alt. (1999) *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona, Fundació La Caixa.

Ajuntament de Mataró (2003) *Pla Municipal per a la nova ciutadania 2003-2007*. Mataró, Ajuntament de Mataró, Regidoria d'Igualtat i Solidaritat. [En línia:] <http://www.ajmataro.org> [Consulta: gener 2004].

Ajuntament de Mataró (2002) *Pla Municipal per a la nova ciutadania: Document Operatiu*. Mataró: Ajuntament de Mataró, Regidoria d'Igualtat i Solidaritat.

Ajuntament de Mataró (2001) *Pla Municipal per a la nova ciutadania*. Mataró, Ajuntament de Mataró, Regidoria d'Igualtat i Solidaritat. [En línia:] <http://www.ajmataro.org>. [Consulta: gener 2002].

Ajuntament de Mataró (2001) *Pla Integral de Rocafonda – El Palau 2001-2007. Pla d'Acció 2004*. Mataró, Ajuntament de Mataró. [En línia:] <http://www.ajmataro.org>. [Consulta: octubre 2005].

Ajuntament de Mataró (2001) *Pla Integral de Rocafonda – El Palau 2001-2007*. Mataró, Ajuntament de Mataró. [En línia: <http://www.ajmataro.org>] [Consulta: octubre 2002].

Alegre M. A. (2007) *Geografies adolescents a secundària. Posicionaments culturals i relacionals dels i les joves d'origen immigrant*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Secretaria de Joventut, Observatori Català de la Joventut. Col. Estudis, núm. 20.

Alegre M. A., Herrera D. (2000) *Escola, oci i joves d'origen magribí*. Barcelona, Diputació de Barcelona, Materials de Joventut.

Allport G. W. (1954) *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA, Addison-Wesley.

Alonso I. (1980) “Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación”. *REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)*, 11, 55-74.

Amit-Talai V., Wulff, H. (eds.) (1995) *Youth Cultures: a Cross-Cultural Perspective*. London, Routledge.

Aramburu M. (2002) “En torno a la ‘huída autóctona’. Un análisis de dos barrios con cierta presencia de inmigrados extranjeros”. A FAAEE (ed.) *Actas del IX Congreso de Antropología FAAEE. Cultura i Societat. Barcelona, 4-7 de setembre de 2002*. Barcelona, FAAEE-ICA. (Publicació en CD).

Aramburu M., Campdepadrós R. (2001) *Diagnòstic participatiu del barri de Rocafonda (Mataró)*. Associació per a l’Estudi i la Promoció del Desenvolupament Comunitari / Ajuntament de Mataró. Document policopiat no publicat.

Áries Ph. (1987) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, Taurus.

Arnot M., Weiner G. (eds.) (1987) *Gender and the Politics of Schooling*. London, The Open University Press.

Aron R. (1994 [1986]) *Les etapes del pensament sociològic*. Barcelona, Herder.

Associació de Veïns de Rocafonda (2001) *La convivència cívica a Rocafonda. Situació actual i propostes*. Mataró, AAVV Rocafonda, document policopiat no publicat, 10 pàgs.

Ball S. J. (1981) *Beachside Comprehensive: A case study of schooling*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ballestín B. (2007) “Inmigración y experiencias escolares en primaria: de los imaginarios sobre el alumnado de origen inmigrante a la evaluación académica (o la construcción docente del éxito y el fracaso escolar). Un estudio en el Maresme (Cataluña)”. A *Actas del IX Congreso Español de Sociología*. Barcelona, FES (publicació en CD).

Ballestín B. (2007) “Aprendizaje y etnografía con hijos de inmigrantes en contextos formales e informales: respuestas distintas, roles diferentes”. A Carrasco S., Ballestín B., Bereményi A., Molins C., i Pàmies J. (2007) *Actas del II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías*. Barcelona, Elements Gràfics i Grup EMIGRA.

Ballestín B. (2007) “Inmigración e identidades en la escuela primaria. El caso de la comarca del Maresme (Cataluña)”, a *Actas del V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y desarrollo humano*. València, Universitat de València.

Ballestín B. (2006) “Immigració i identitats a l’escola primària: un joc de nens?”. Article guanyador del Premi de Comunicació Científica Joan Lluís Vives 2006. *El Temps*, núm. 1.166.

Ballestín B. (2005) “La Observación Participante en Primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles”. A Jociles M.I., Franzé A. et alt (eds.) *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Madrid, Alemania.

Ballestín B. (2004) *Immigració i identitats a l’escola primària. Experiències i dinàmiques en un barri de Mataró*. Bellaterra, UAB, Departament d’Antropologia Social, Tesi de Màster.

Ballestín B., Bertran M. (2006) *Pla Integral per a la Infància i les Famílies 2006-2010*. Mataró, Ajuntament de Mataró, Servei de Benestar Social, Secció Infància i Família.

Banks J. A., Banks C. M. (eds.) (1993) *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon.

Banks J. A. (1988) *Multiethnic Education. Theory and Practice*. Boston, Allyn and Bacon.

- Bardají F. (2006) *Literatura sobre inmigrantes en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Observatorio Permanente de la Inmigración.
- Barret G. (ed.) (1989) *Disaffection from School? The Early Years*. London, The Falmer Press.
- Barth F. (comp.) (1976 [1969]) *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bennet C. (1986) *Comprehensive multicultural education, theory and practice*. Boston, Allyn and Bacon.
- Bereményi B. A. (2007) 'Claro, hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos'. *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los Rom de Bogotá con la educación escolar*. Bellaterra, UAB, Departament d'Antropologia Social, Tesi Doctoral. [En línia]: [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-1031107-154431/bab1de1.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1031107-154431/bab1de1.pdf)
- Berger P. L., Luckmann T. (1996 [orig. 1966]) *La construcció social de la realitat: un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona, Herder.
- Berlowitz M. J. et al. (2006) "Oppositional Culture Theory and the Delusion of Colorblindness". *Multicultural Learning and Teaching*, 1 (2), 35-43.
- Bernard H. R. (1988) *Research Methods in Cultural Anthropology*. Newbury Park, Sage.
- Bernstein B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London, Taylor and Francis.
- Bernstein B. (1975) *Class, Codes and Control*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Bertran M. (2005) *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l'etapa de zero a sis anys*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, col. Finestra Oberta, núm. 46.
- Besalú X. (2005) *Diversitat cultural i Educació. Per una educació intercultural a les escoles d'educació primària*. Girona, Universitat de Girona, Departament de Pedagogia. Tesi Doctoral.
- Bhatti G. (2004) "Good, bad and normal teachers. The experiences of South Asian children". A Ladson-Billings G., Gillborn D. (eds.) *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education*. London, Routledge Falmer.
- Blanco C. (2000) *Las migraciones contemporáneas*. Madrid, Alianza Editorial.
- Boaler J., William D., Brown M. (2000) "Students' experiences of ability grouping – disaffection, polarisation and the construction of failure", *British Educational Research Journal*, 25 (5), 631-648.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (2001 [1970]) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Popular.
- Bourne S. L. (1981) *The geography of housing*. London, Edward Arnold Publishers.
- Brooker L. (2002) *Starting School. Young Children Learning Cultures*. Buckingham, Open University Press.
- Brooks D. (2002 [2000]) *Bobos en el paraíso*. Barcelona, Random House Mondadori.
- Brophy J., Good T. (2000 [1973]) *Looking in Classrooms*. New York, Longman.

- Brophy J., Good T. (1974) *Teacher-Students relationships: causes and consequences*. London, Holt, Rinehart and Winston.
- Brullet C., Cabrera D., Funes J. (2004) *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución educativa*. Madrid, Octaedro, col. La Escuela del Nuevo Siglo.
- Camilleri C. (1985) *Antropología cultural y educación*. Lausana, UNESCO.
- Camilleri C. et alt. (1997 [1990]) *Stratégies identitaires*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Campbell A. (2000) "Cultural identity as a social construct". *Intercultural Education*, 11 (1), 31-39.
- Caputo, V. (1995) "Anthropology's silent 'Others'. A Consideration of some Conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children's Culture". A Amit-Talai, V.; Wulff, H. (eds.) *Youth Cultures: a Cross-Cultural Perspective*. London, Routledge.
- Carbonaro W. (2005) "Tracking, Students' Effort, and Academic Achievement". *Sociology of Education*, 78 (1), 27-49.
- Carbonell F. (coord.) (2000) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona, Mediterrània.
- Carbonell F. (1997) *Immigrants estrangers a l'escola: desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona, Altafulla.
- Carbonell J., Simó N., Tort A. (2003). *El procés de fusió a Vic: com a resposta per a la millora d'igualtat d'oportunitats*. CD del Simposi Internacional sobre la Millora de les Oportunitats educatives. Barcelona, UAB.
- Carbonell J., Simó N., Tort A. (2002) *Magribins a les aules. El model de Vic a Debat*. Vic, Eumo Editorial.
- Càritas (2002) *Paper educatiu dels Centres Oberts, Esplais...* Mataró, Centre d'Acollida per Africans Sant Pau. Document intern de difusió entre els voluntaris, 4 pàgines.
- Carrasco S. (2004) "Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo". *OFRIM Suplementos*, nº 11, 37-68.
- Carrasco S. (2003) "La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales". *Revista de Educación*, núm. 330, 83-98.
- Carrasco S. (2001a) "Tercera fase: cap a una síntesi oberta". A San Román T., Carrasco S., Soto P., Tovías S. (coords.) *Identitat, pertinença i primacia a l'escola*. Barcelona, Servei de Publicacions d'Antropologia Cultural.
- Carrasco S. (2001b) "Multiculturalidad: repensar la integración socioeducativa". A: Gómez-Granell C., Vila I. (coords.) *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona, Octaedro.
- Carrasco S. (2001c) "Interculturalitat i escola: recapitulem sobre el tema del curs". *Guix*, 276/277, 61-63.
- Carrasco S. (2001d) "La llengua en les relacions interculturals a l'escola". *Revista de didàctica de la llengua i la literatura*, 23, 29-40.

Carrasco S. (1998) "Interculturalitat i educació. Aportacions per a un debat entre l'antropologia social i la pedagogia". *Educar*, 22/23, 217-227.

Carrasco S.; Ballestín B.; Borison A. (2005) "Infància i immigració: tendències, relacions i polítiques", capítol inclòs a Gómez-Granell C. et al. (coords.) *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Vol. 2. Barcelona, Institut d'Infància y Món Urbà (CIIMU, Observatori de la Infància). [En línia:] <http://www.ciimu.org> .

Carrasco S.; Ballestín B. et al. (2005) "Etnografía, educación y políticas públicas. Oportunidades y dificultades desde la experiencia en Barcelona". *Ankulegi, Revista de Antropología Social*, núm. 9, *Desafíos de la sociedad contemporánea*.

Carrasco S. (coord.), Ballestín B. et al. (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona, Servei de Publicacions de la UAB/ICE, Col. Els llibres de l'ICE.

Carrasco S., Soto P. (2003) *Immigració i diversitat sociocultural a les escoles de Barcelona. Estudi sobre l'origen sociocultural i la concentració escolar als centres públics municipals i de Ciutat Vella*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, Serveis Personals, Observatori Barcelona.

Carrasco S. (dir.), Ballestín B., et al. (2002) "Infància i immigració a Barcelona. Entre els projectes dels adults i les realitats dels infants". A Gómez C. et al. (coords.) *La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002*. Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà, Observatori de la Infància i la Família. Vol. 4.

Carrasco S., Ballestín B. et al. (2001a) "Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña". *Nómadas*, 14, 50-66. Revista colombiana de Ciències Socials, editada per la Universidad Central de Colòmbia.

Carrasco S., et al. (2001b) "Reflexions sobre multiculturalitat, gènere i classe". *Guix*, 274, 69-72.

Casas M. (coord.) (2003) *També catalans: fills i filles de famílies immigrades*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Finestra Oberta.

Caputo V. (1995) "Anthropology's silent 'Others'. A Consideration of some Conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children's Culture". A Amit-Talai V., Wulff H. (eds.) *Youth Cultures: a Cross-Cultural Perspective*. London, Routledge.

CEIP Icària<sup>162</sup> (1998) *Projecte Educatiu de Centre*. Document policopiat no publicat.

CEIP Icària (1998) *Projecte Curricular de Centre*. Document policopiat no publicat.

Centre d'Acollida per Africans Sant Pau (2002) *Funcionament diari del reforç escolar*. Document intern no publicat, 2 pàgines.

Colectivo IOÉ (1996) *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid, CIDE-MEC.

Connolly P. (2003) "The development of young children's ethnic identities. Implications for early years practice". A Vincent C. (ed.) (2003) *Social Justice, Education and Identity*. London, Routledge.

---

<sup>162</sup> Cal recordar que el nom de l'escola que apareix és fictici.



Connolly P. (2000) "What now for the Contact Hypothesis? Towards a new research agenda". *Race, Ethnicity and Education*, 3 (2), 169-193.

Connolly P. (1998) *Racism, Gender Identities and Young Children*. London, Routledge.

Connolly P. (1995a) "Reconsidering multicultural/antiracist strategies in education: articulations of 'race' and gender in a primary school". A Griffiths M., Troyna B. (eds) *Anti-racism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-On-Trent, Trentham Books..

Connolly P. (1995b) "Boys will be boys? Racism, sexuality and the construction of masculine identities amongst infant boys". A Holland J., Blair M. (eds.) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.

Coleman J. (1988) "Social capital in the creation of human capital". *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Cooley C. H. (1902) *Human nature and the social order*. New York, Scribner. [En línia]: <http://ia340917.us.archive.org/0/items/humannaturesocia00cooluoft/humannaturesocia00cooluoft.pdf>.

Cooper H., Good T. (1983) *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York, Longman.

Corsaro W. A. (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks (California), Pine Forge Press.

Corson D. (1998) *Changing education for diversity*. London, Open University Press.

Cox B., Ramírez M. (1981) "Cognitive styles: implications for multiethnic education". A Banks (ed.) (1981) *Education in the 80's*. Washington, National Education Association.

Crapanzano V. (1992) *Hermes' Dilemma and Hamlet's Desire: on the Epistemology of Interpretation*. Harvard, Harvard University Press.

Crozier G. (2001) "Excluded parents: the deracialisation of parental involvement". *Race, Ethnicity and Educación*, 4 (4), 329-341.

Cusachs M. (2003) *De súbdits a ciutadans. Mataró, del 1960 al 1980. Crònica periodística de la transició de la Dictadura a la Democràcia*. Mataró, Ajuntament de Mataró, Patronat Municipal de Cultura. Col. Caps de Bou, 29.

D'Amato J. (1987) "The Belly of the Beast: On Cultural Differences, Catelike Status, and The Politics of Schools". *Anthropology and Education Quarterly*, 18 (4), 357-360.

Dauber S. L., Alexander K. L., Entwisle D. R. (1996) "Tracking and Transitions through the Middle Grades: Channeling Educational Trajectories". *Sociology of Education*, 69 (4), 290-307.

Davidson A. L. (1996) *Making and Molding Identity in Schools. Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*. New York, State University of New York Press.

Davies J., Hallam S., Ireson J. (2003) "Ability groupings in the primary school: issues arising from practice". *Research Papers in Education*, 18 (1), 45-60.

Delamont S. (2002) *Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives*. London, Routledge.

Delpit L. (1995) *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. New York, The New Press.

Denig S. (2004) "Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions". *Teachers College Record*, 106 (1), 96-111.

Departament d'Educació (2007) *Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural*. Generalitat de Catalunya. [En línia]:  
[http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pla\\_lic\\_nov\\_07.pdf](http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/pla_lic_nov_07.pdf)

Díaz de Rada A. (2005) "¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?". A Jociles M.I., Franzé A. et alt. (eds.) *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Madrid, Alemania.

Diputació de Barcelona (2005) *Pla Estratègic per al Litoral de la Regió Metropolitana*. [En línia]: <http://www.mcrit.com/plalitoral/index.htm> [consulta: juny de 2006].

Downey D. B, Pribesh S. (2004) "When race matters: teachers' evaluations of students' classroom behavior". *Sociology of Education*, 77 (4), 267-282).

Downey D. B., Ainsworth-Darnell J. W.(2002) "The search for Oppositional Culture among black students". *American Sociological Review*, Vol. 67, No. 1 (Feb., 2002), pp. 156-164.

Duncan O. (1965) *The negro population of Chicago: A study of residential succession*. Chicago, The University of Chicago Press.

Dunn R. (1997) "The goals and track record of multicultural education". *Educational Leadership*, 54 (7), 74-77.

Dunn R., Griggs S. A. (1995) *Multiculturalism and learning styles: teaching and counseling adolescents*. Westport, Conn., Praeger Publishers.

Duocastella R. (1961) *Estudio de sociología religiosa sobre una ciudad industrial española: Mataró 1955*. Barcelona, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Edwards A., Knight P. (1994) *Effective Early Years Education*. Buckingham, Open University Press.

Entwisle D. R., Alexander K. L. (1988) "Factors affecting achievement test scores and marks of black and white first graders". *Elementary School Journal*, 88(5), 449-471.

Epstein D. (1997) "Boyz' own stories: masculinities and sexualities in schools". *Gender and Education*, 9 (1), 105-115.

Epstein D., O'Flynn S., Telford D. (2003) *Silenced Sexualities in Schools and Universities*. Stoke on Trent, Trentham Books.

Epstein D., Johnson R. (1998) *Schooling Sexualities*. Buckingham, Open University Press.

Epstein J. (1987) "Parent involvement: What research says to administrators". *Education and Urban Society*, 19(2), 119-137.

Erickson F. (1987) "Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement". *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18, núm. 4, pp. 335-356.

- Ervin C. (2003) *Parent Involvement in Schools and Implications for NYC's Parent Coordinators. A Literature Review with an Afterword from the Field*. New York, Fordham University, National Centre for Schools and Communities. [En línea: [http://www.ncscatfordham.org/binarydata/files/PC\\_lit\\_review.pdf](http://www.ncscatfordham.org/binarydata/files/PC_lit_review.pdf)]. [Consulta: octubre de 2007].
- Essed P. (1997) "Racial intimidation: Sociopolitical implications of the usage of racist slurs". A Riggins R. H. (eds.) *The language and politics of exclusion*. Thousand Oaks, CA, Sage. 131-152.
- Essomba M. À. (coord.) (1999) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó.
- Farjas A. (2002) *El procés migratori gambià a comarques gironines: el cas de Banyoles, Olot i Salt*. Girona, Universitat de Girona, Departament de Pedagogia, Tesi Doctoral.
- Farkas G., Lleras C., Maczuga S. (2002) "Does Oppositional Culture exist in minority and poverty peer groups?". *American Sociological Review*, 67 (1), 148-155.
- Ferguson A. (2000) *Bad boys: Public schools in the making of black masculinity (law, meaning, and violence)*. Ann Arbor, University of Michigan.
- Fernández Enguita M. (1988) "El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?". *Política y sociedad*, 1, 23-35.
- Fine G.A., Sandstrom K.L. (1988) *Knowing Children. Participant Observation with Minors*. London, Sage, Qualitative Research Methods Series, 15.
- Fordham S. (1996) *Blacked out: Dilemmas of race, identity, and success at Capital High*. Chicago, University of Chicago.
- Fordham S. (1993) " 'Those Loud Black Girls': (Black) Women, Silence and Gender 'Passing' in the Academy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24 (1), 3-32.
- Fordham S., Ogbu J. U. (1986) "Black students' school success: Coping with the 'burden of 'acting White' ". *The Urban Review*, 18(3), 176-206.
- Foucault M. (1983) The Subject and Power. A: Dreyfus H. L., Rabinow P. (eds.) *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, The University of Chicago Press, 208-226.
- Francis B. (1998) *Power Plays: Primary School Children's Constructions of Gender, Power and Adult Work*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Franzé A. (2002) *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejo Económico y Social.
- Franzé A., Jociles M. I. et alt. (2007) "La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO". A *Actas del IX Congreso Español de Sociología*. Barcelona, FES (publicació en CD).
- Freiberg H. J. (1994) "Understanding resilience: Implications for inner-city schools and their near and far communities". A Wang M. C., Gordon E. W. (eds.) *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Publishers.

- Fryer R. G., Torelli P. (2006) *An Empirical Analysis of 'Acting White'*. Harvard University. [En línia:] [http://www.economics.harvard.edu/faculty/fryer/papers/fryer\\_torelli.pdf](http://www.economics.harvard.edu/faculty/fryer/papers/fryer_torelli.pdf) [Consulta octubre 2007].
- Fullana J., Besalú X., Vilà M. (2003) *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona, CGG Edicions.
- Fundació Jaume Bofill (2002): *Anuari de la immigració a Catalunya 2001*. Barcelona, Mediterrània.
- Fundació Serveis de Cultura Popular (1994) *Centre d'Acolliment per a Africans Sant Pau*. Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular, Col·lecció Taleia Experiències de Pedagogia Social.
- García Castaño F. J., Pulido R. (1994) *Transmisión-adquisición de cultura. Una introducción a la antropología de la educación*. Madrid, Eudema.
- García Castaño F. J., Muriel C. (eds.) (2002) *La inmigración en España: contextos y alternativas. Actas del III Congreso sobre la Inmigración en España*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.
- García Marín J. (2000) "Socioloxía da Educación: das caixas negras ós procesos de produción cultural". *Revista galega do ensino*, 26, 147-162.
- Gardner H. (1993) *Multiple intelligences: The theory into practice*. New York, Basic Books.
- Garreta J., Llevot N. (col.) (2003) *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid, MEC, CIDE.
- Garza A. V., Crawford L. (2005) "Hegemonic multiculturalism: English immersion, ideology and subtractive schooling". *Bilingual Research Journal*, 29 (3), 599-619.
- Geertz C. (1996) *Los usos de la diversidad*. Barcelona, Paidós-ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gifford-Smith M. E., Brownell C. A. (2003) "Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks". *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gibson M. (1988) *Accommodation without assimilation. Punjabi Sikhs in an American High School*, Cornell University Press.
- Gibson M., Ogbu J. U. (eds.) (1990) *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York, Garland Press.
- Gillborn D. (1990) "Race", *Ethnicity and Education. Teaching and learning in multi-ethnic schools*. London, Unwin Hyman.
- Gilroy P. (1992) "The End of Anti-Racism". A Donad J., Rattansi A. (eds.) *'Race', Culture and Difference*. London, Sage.
- Giroux H. (1989) *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós/MEC.
- Goffman E. (1969 [1959]) *The presentation of Self in everyday life*. New York, Doubleday.

- Gómez-Granell C. et alt. (coords.) (2005) *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Vol. 2. Barcelona, Institut d'Infància y Món Urbà (CIIMU, Observatori de la Infància). [En línia:] <http://www.ciimu.org>.
- Gómez-Granell C. et al. (coord.) (2002) *La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Informe 2002*. Barcelona, Institut d'Infància i Món Urbà, Observatori de la Infància i la Família. Vol. 4.
- Grafmeyer Y. (1994) *Sociologie urbaine*. París, Nathan Université.
- Graham J. A. (1997) "Race and sex as factors in children's sociometric ratings and friendships choices". *Social Development*, 6 (3), 355-372.
- Grau Ll. (2004) *L'estiueig a Caldes d'Estrac, una aproximació*. Caldes d'Estrac, Ajuntament de Caldes.
- Greenwood C. R., Horton B. T., Utley C. A. (2002) "Academic engagement: Current perspectives on research an practice". *School Psychology Review*, 31 (3), 328-349.
- Gregory E., Long S., Volk D. (eds.) (2004) *Many Pathways to Literacy: Young Children Learning with Siblings: Grandparents, Peers and Communities*. London, Routledge.
- Gregory E., Williams A. (2000) *City Literacies: Learning to Read Across Generations and Cultures*. London, Routledge.
- Griffiths M., Troyna B. (eds.) (1995) *Anti-racism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-On-Trent, Trentham Books..
- Grugeon E., Woods P. (1990) *Educating all: Multicultural Perspectives in the Primary School*. London, Routledge.
- Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona (2001) *El procés d'escolarització d'alumnat fill de famílies immigrades d'origen africà escolaritzat a les comarques de Girona*. Fundació Jaume Bofill, Serveis de Cultura Popular, informe no publicat, 544 pàgines.
- Grup de Recerca Sobre Migracions (GRM) de la Universitat Autònoma de Barcelona (2002) *Migracions a Catalunya. L'estat de la qüestió*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Grup EMIGRA (2003) "Sobre les condicions d'integració disponibles pels infants i joves de la immigració a Barcelona". A *II Congrés Balears 2015. La immigració. Palma, 2-3 d'octubre de 2003*. Comunicació no publicada.
- Guerrero A. (1996) *Manual de sociología de la educación*. Madrid, Síntesis.
- Guild P. B. (2001) "Diversity, Learning Style and Culture". Article publicat per New Horizons. [En línia:] <http://www.newhorizons.org/> . [Consulta: setembre de 2006].
- Guild P. B., Garger S. (1998) *Marching to different drummers*. Alexandria, ASCD.
- Gutiérrez A. (1995) *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Córdoba (Argentina), Universidad Nacional de Córdoba, Dirección General de Publicaciones.

- Hallam S., Ireson J., Davies J. (2005) "Primary pupils' experiences of different types of grouping in school". *British Educational Research Journal*, 30 (4), 515-532.
- Hallam S. (2002) *Ability Grouping in Schools: a Literature Review*. London, University of London, Institute of Education.
- Hallinan M. T. (1982) "Classroom racial composition and children's friendships". *Social Forces*, 61, 56-73.
- Hammersley M., Atkinson P. (1994 [1983]) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Hammersley M. (1985) "From ethnography to theory: a programme and paradigm in the sociology of education". *Sociology*, 19 (2), 244-259.
- Hargreaves D (1986) *Las interacciones interpersonales en la educación*. Madrid, Narcea.
- Hartup W. W. (1996) "The company they keep: Friendships and their developmental significance". *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup W., Laursen B., Stewart M., Eastenson A. (1988) "Conflict and the friendship relations of young children". *Child Development*, 59, 1590-1600.
- Hatcher R. (1995) "Racism and children's cultures". A Griffiths M., Troyna B. (eds) *Anti-racism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-On-Trent, Trentham Books.
- Hirschfeld L. A. (2002) "Why Don't Anthropologists Like Children?". *American Anthropologist*, 104 (2), 611-627.
- Holloway S. L., Valentine G. (eds.) (2000) *Children's Geographies. Playing, Living, Learning*. London/New York, Routledge.
- Iborra M. (2005) "Mataró barri a barri. Rocafonda: un barri multicultural". *Mataró Report*, abril de 2005, 36-42.
- Institut d'Estudis Metropolitans de Barcelona (1997) *Informe sobre les condicions de vida de la població dels barris de Rocafonda i Palau-Escorxador de Mataró*. Barcelona, IEMB.
- Institut Municipal d'Educació de Mataró (IME) (2004) *Guia de l'ensenyament públic a Mataró 2004*. Mataró, Ajuntament de Mataró.
- Institut Municipal d'Educació de Mataró (IME) (2003) *1978 / 2003 / Mataró. 25 anys d'escola pública*. Mataró, Ajuntament de Mataró.
- Institut Municipal d'Educació de Mataró (IME) (2003) *Projecte educatiu de Mataró*. Mataró, Ajuntament de Mataró.
- Institut Municipal d'Educació de Mataró (IME) (2003) *Memòria de l'Institut Municipal d'Educació 2001-2002*. Mataró, Ajuntament de Mataró.
- Institut Municipal de Promoció Econòmica de Mataró (IMPEM), Àrea d'Estudis i Planificació (2007) *Estudi de la població de Mataró. 1 de gener de 2006*. Mataró, Ajuntament de Mataró.
- Institut Municipal de Promoció Econòmica de Mataró (IMPEM), Àrea d'Estudis i Planificació (2003) *Estudi de la població de Mataró. 1 de gener de 2003*. Mataró, Ajuntament de Mataró.

Institut Municipal de Promoció Econòmica de Mataró (IMPEM), Àrea d'Estudis i Planificació (2002) *Estudi de la població de Mataró. 1 de gener de 2002*. Mataró, Ajuntament de Mataró.

IRES (Institut de Reinserció Social) (2003) *Estudi prospectiu d'immigració a la comarca del Maresme*. Consell Comarcal del Maresme.

Jabardo M. (2002) "Las múltiples formas de africanidad. Las mujeres senegambianas se reinventan a sí mismas en el Maresme". A FAAEE (ed.) *Actas del IX Congreso de Antropología FAAE. Cultura i Societat. Barcelona, 4-7 de setembre de 2002*. [CD-ROM] Barcelona, FAAEE-ICA.

Jencks C. (ed.) (1997 [1982]) *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. London, Gregg Revivals.

Jiménez Y. (coord.) et alt. (2002) *Taller de futur Rocafonda i El Palau: quin barri volem. Conclusions del Taller de Debat realitzat els dies 29 i 30 de Novembre de 2002*. Mataró, Pla Integral Rocafonda-El Palau, Ajuntament de Mataró. [En línia:] <http://www.infomataro.net/ajuntament>. [Consulta, novembre 2003].

Jociles M.I., Franzé A. et alt. (eds.) (2005) *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Madrid, Alemania.

Jones S. (2007) "Working-poor mothers and middle-class others: Psychosocial considerations in home-school relations and research". *Anthropology and Education Quarterly*, 38(2), 159-177

Kaplan A. (1998) *De senegambia a Catalunya. Procesos de aculturación e integración social*. Barcelona, Fundació La Caixa.

Kaplan A., Ballestín B. (2004) "La inmigración senegambiana, entre el retorno y el arraigo de la escolarización". A Carrasco S. (coord.) (2004) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona, ICE, Col. Els llibres de l'ICE, Sèrie Educació y Societat. Servei de Publicacions de la UAB.

Kenner Ch. (2004) *Becoming Biliterate, Young Children Learning Different Writing Systems*. Stoke on Trent, Trentham.

Kenner Ch. et alt. (2007) *Multilingual Europe: Diversity and Learning*. London, Trentham Books (en premsa).

Kirkpatrick Johnson M., Crosnoe R., Elder G. H. (2001) "Students' Attachment and Academic Engagement: The Role of Race and Ethnicity". *Sociology of Education*, 74 (4), 318-340.

Kutnick P. J. (1988) *Relationships in the Primary School Classroom*. London, Harper & Row.

Kutnick P. J., Kington A. (2005) "Children's friendships and learning in school: Cognitive enhancement through social interaction?". *British Journal of Educational Psychology*, 75, 521-538.

Kutnick P. J., Rogers C. (eds.) (1992) *The Social Psychology of the Primary School*. London, Routledge.

Lacey C. (1970) *Hightown Grammar. The school as a social system*. Londres, Routledge and Kegan Paul.

- Ladson-Billings G., Gillborn D. (eds.) (2004) *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education*. London, Routledge Falmer.
- LaFontana K. M., Cillessen A. H. N. (1998) "The nature of children's stereotypes of popularity". *Social Development*, 7 (3), 301-320.
- Lahire B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon
- Lareau A., McNamara Horvat E. (1999) "Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class and Cultural Capital in Family-School Relationships". *Sociology of Education*, 72 (1), 37-53.
- Lei J. L. (2003) "(Un)Necessary Toughness?: Those 'Loud Black Girls' and those 'Quiet Asian Boys' ". *Anthropology and Education Quarterly*, 34 (2), 158-181.
- Le Roux (2001) "Social dynamics of the multicultural classroom". *Intercultural Education*, 12 (3), 273-288).
- Lewis A. E. (2003) *Race in the Schoolyard*. New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press.
- Lewis A. E. (2001) "There Is No 'Race' in the Schoolyard: Color-Blind Ideology in an (Almost) All-White School". *American Educational Research Journal*, 38 (4), 781-811.
- Lundy G. F. (2003) "The myths of oppositional culture". *Journal of Black Studies*, (23)4, 450-467.
- Lundy G. F., Firebaugh G. (2005) "Peer relations and school resistance. Does oppositional culture apply to race or to gender?" *The Journal of Negro Education*, 74 (3), 233-245.
- Llovet J. (2000) *Mataró: dels orígens de la vila a la ciutat contemporània*. Mataró, Caixa Laietana.
- Mac an Ghaill M. (1994) *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham, Open University Press.
- McLaren P. (1994) "Multiculturalism and the Post-Modern Critique: Toward a Pedagogy of Resistance and Transformation". A Giroux H. A., McLaren P. (eds.) *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. Routledge, New York.
- MacLeod J. (1987) *Ain't no makin' it: Leveled aspirations in a low-income neighborhood*. Boulder, Co., Westview Press.
- Marquès I. (1994) *Emigrantes, mis hermanos. Vivencias de diez años haciendo amigos en el Centro de acogida para africanos San Pablo de Mataró (Barcelona)*. Barcelona, Mundo Negro.
- Mateo J. L. (1997) *El moro entre los primitivos: el caso del protectorado español en Marruecos*. Barcelona, Fundació "La Caixa".
- Matthews H., Limb M., Taylor M. (2000) The 'street as thirdspace'. A Holloway S. L., Valentine G. (eds.) *Children's Geographies. Playing, Living, Learning*. London/New York, Routledge.



- McNamara E., Lewis K. S. (2003) "Reassessing the "Burden of 'Acting White'": The Importance of Peer Groups in Managing Academic Success". *Sociology of Education*, 76, 265-280.
- Mead G. H. (1962) *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, University of Chicago Press.
- Mehan H., Hubbard L., Villanueva I., Lintz A. (1996) *Constructing School Success. The Consequences of Untracking Low-Achievement Students*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Mehan H., Hubbard L., Villanueva I. (1994) "Forming Academic Identities: Accommodation without Assimilation Among Involuntary Minorities". *Anthropology and Education Quarterly*, 25 (2), 91-117.
- Merton R. K. (1957) *Social Theory and Social Structure*. New York, Free. Press
- Moliner O., Garcia R. (2005) "Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies". *Intercultural Education*, 16 (5), 433-442.
- Moll L. C. (2004) "Rethinking Resistance". *Anthropology and Education Quarterly*, 35 (1), 126-131.
- Montgomery H. (2005) "Gendered Childhoods: a Cross Disciplinary Overview". *Gender and Education*, 17 (5), 471-482.
- Morris E. W. (2005) "From 'Middle Class' to 'Trailer Trash': Teachers' Perceptions of White Students in a Predominately Minority School". *Sociology of Education*, 78 (2), 99-121.
- Nasir N. S., Saxe G. B. (2003) "Ethnic and Academic Identities: A Cultural Practice Perspective on Emerging Tensions and Their Management in the Lives of Minority Students". *Educational Researcher*, vol. 32 (5), 14-18.
- Nussbaum L., Unamuno V. (eds.) (2006) *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra, Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Observatori dels Serveis Socials (2003) *Informe Social del Municipi de Caldes d'Estrac*. Diputació de Barcelona, Àrea de Benestar Social, Servei d'Acció Social.
- O'Connor C. (2001) "Making Sense of the Complexity of Social Identity in Relation to Achievement: A Sociological Challenge in the New Millennium". *Sociology of Education*. Extra Issue, 159-168.
- Ogbu J. U., Simons H. D. (1998) "Voluntary and Involuntary Minorities: a Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education". *Anthropology and Education Quarterly*, 29 (2), 155-188.
- Ogbu J. U. (1993 [1981]) "Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple". A Velasco H.; García Castaño J.; Díaz de Rada A. (eds) (1993) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta.
- Oliveras A. (2005a) *Les famílies nouvingudes en els centres educatius. La participació com a eina de cohesió social*. Memòria de Llicència d'Estudis. Curs 2004-2005.

- Oliveras A. (2005b) *El pas per les escoles dels alumnes fills de famílies emigrades. Les empremtes de l'educació rebuda des de P-3 a Sisè*. Memòria del Màster "Cohesió social i relacions interculturals", Moviment Educatiu del Maresme i Universitat de Vic.
- Opie I., Opie P. (1997 [1959]) "The lore and language of schoolchildren". A Jencks C. (ed.) (1997 [1982]) *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. London, Gregg Revivals, 173-180.
- Palaudàrias J. M. (2002) "Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar". *Papers*, 66, 199-213.
- Pàmies J. (2006) *Dinàmicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Bellaterra, UAB, Departament d'Antropologia Social, Tesi Doctoral. [En línia]: [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0412107-153108/jpr1de1.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0412107-153108/jpr1de1.pdf).
- Park R., Burgess E. (1967 [1925]) *The city*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Payet J.-P. (1997) *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. París, Armand Colin.
- Pellegrini A. D., Blatchford P. (2000) *The child at school: Interactions with peers and teachers*. London, Arnold.
- Pérez Carreón G., Drake C., Calabrese Barton A. (2005) "The importance of presence: Immigrant parents' school engagement experiences". *American Educational Research Journal*, 42 (2), 465-498.
- Pettigrew T. F. (1971) *Racially Separated or Together?*. New York, McGraw-Hill.
- Pettigrew T. F. (1997) "Generalised intergroup contact effects on prejudice". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 173-185.
- Pla Territorial de Ciutadania i Immigració del Maresme (2006) *Informe estadístic: la immigració a la comarca del Maresme l'any 2005*. Consell Comarcal del Maresme.
- Pollard A. (2007) "Education, schooling and learning for life: how meaning and opportunity build from everyday relationships". *Teaching and Learning. Research Briefing*. Butlletí de recerca publicat per l'Economic and Social Research Council (ESRC) britànic. Núm 23. [En línia:] <http://www.tlrp.org> [Consulta: octubre 2007].
- Pollard A. (1999) *The Social World of Pupil Careers: Strategic Biographies through Primary School*. London, Cassell.
- Pollard A., Filer A. (1996) *The Social World of Children's Learning: Case Studies of Pupils from Four to Seven*. London, Cassell.
- Prado S. (2007) *Novas minorías nas instituições educativas*. Santiago de Compostela, Gotelo Blanco.
- Prado S. (2006) *Terra de Melide. Oportunidades educativas y desarrollo comunitario*. Bellaterra, UAB, Departament d'Antropologia Social, Tesi Doctoral. [En línia]: [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UAB/AVAILABLE/TDX-0721106-124930/spc1de1.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0721106-124930/spc1de1.pdf)

- Raby R. (2004) " 'There's no racism at my school, it's just joking around': ramifications for anti-racist education". *Race, Ethnicity and Education*, 7 (4), 367–383.
- Reay D. (1995) "Using habitus to look at 'race' and class in primary school classrooms". A Griffiths M., Troyna B. (eds.) *Anti-racism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-On-Trent, Trentham Books..
- Renold E. (2005) *Girls, Boys and Junior Sexualities. Exploring Children's Gender and Sexual Relations in the Primary School*. London, Routledge Falmer.
- Renold E. (2003) "'If You Don't Kiss Me, You're Dumped': boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school". *Educational Review*, 55 (2), 179-194.
- Rex J. (1983) *Race Relations in Sociological Theory*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Rosenfeld G. (1971) *"Shut Those Thick Lips!" A Study of Slum School Failure*. New York, Holt, Rinehart & Winston. Case Studies in Education and Culture Series.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1980 [1969]) *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York; Holt, Rinehart and Winston
- Rowley S. J., Kurtz-Costes B., Mistry R., Feagans L. (2007) "Social status as a predictor of race and gender stereotypes in late childhood and early adolescence". *Social Development*, 16 (1), 150-168.
- Rubie-Davies C., Hattie J., Hamilton R. (2006) "Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes". *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444.
- Sadovnik A. R. (2001) "Basil Bernstein (1924-2000)". *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXXI, 4, 687-703.
- Schofield J. W. (1986) "Causes and consequences of the Colorblind perspective". A Dovidio J. F., Gaertner S. (eds.) *Prejudice, Discrimination and Racism*. Orlando, Academic Press.
- Sefa Dei G. J. (1999) "The denial of difference: reframing anti-racist praxis". *Race, Ethnicity and Education*, 2 (1), 17–37.
- Serra C. (2004) "Rethoric of Exclusion and Racist Violence in a Catalan Secondary School. *Anthropology and Education Quarterly*, 35 (4), 433-450.
- Serra C. (2002) *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Girona, Universitat de Girona.
- Serra C. (2002) *Antropologia de l'educació: l'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació*. Girona, Universitat de Girona.
- Serra C. (2001) *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català*. Girona, Universitat de Girona, Tesi Doctoral. [En línia]: [http://www.tesisenxarxa.net/TESIS\\_UdG/AVAILABLE/TDX-1010107-110450//tcss.pdf](http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UdG/AVAILABLE/TDX-1010107-110450//tcss.pdf)
- Siguán M. (2003) *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona, Paidós.
- Siguán M. (1998) *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona, Paidós.

- Skelton C. (2001) *Schooling the Boys. Masculinities and Primary Education*. Buckingham, Open University Press.
- Skelton C., Francis B. (eds.) (2003) *Boys and Girls in the Primary School*. Berkshire, Open University Press.
- Sleeter C. E. (2004) "How white teachers construct race". A Ladson-Billings G., Gillborn D. (eds.) *The Routledge Falmer Reader in Multicultural Education*. London, Routledge Falmer.
- Soto P., Leganés A. (2001) "Professors i professores amb alumnat d'altres cultures i grups minoritaris. Idees, problemes i expectatives per a un debat". *Guix*, 271, 57-60.
- Spindler G. (ed.) (2000) *Fifty Years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology*. Mahwah (New Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler G. , Spindler L. (eds.) (1994) *Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Stolcke V. (1995) "Talking Culture: New Boundaries, New Rethorics of Exclusion in Europe", *Current Anthropology*, 36 (1), 1-24.
- Stoughton E. H., Sivertson C. (2005) "Communicating across cultures: discursive challenges and racial identity formation in narratives of middle school students". *Race, Ethnicity and Education*, 8 (3), 277-295.
- Subirats M., Brullet C. (1992) *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- Suranski V. P. (1982). *The Erosion of Childhood*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swain J. (2005) "Sharing the same world: boys' relations with girls during their last year of primary school". *Gender and Education*, 17 (1), 75-91.
- Swann J. (1985) *The Swann Report 1985: Education for all* (final report of the Committee of Inquiry into Education of Children from Ethnic Minority Groups). London, HMSO.
- Terés N. (2004) "El procés d'ensenyament-aprenentatge i de socialització de les alumnes filles de famílies marroquines: intervencions educatives i construcció d'identitat en l'àmbit educatiu". *A Actas IV Congreso sobre la inmigración en España*. Universitat de Girona.
- Termcat (1993) *Diccionari d'antropologia*. Barcelona, Fundació Barcelona, Centre de Terminologia.
- Terrén E. (2005) *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Terrén E. (2002) "El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación". *Migraciones*, 12, 81-102.
- Tharp R. (1988) *Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Thorne B. (1993) *Gender Play. Girls and Boys in School*. New Brunswick (New Jersey), Rutgers University Press.

- Torner I. (2002): “Vecindad, concentración y segregación de los extranjeros en Mataró”, *Papers de Demografia*, núm. 214.
- Trueba H., Spindler G. (eds.) (1989) *What do Anthropologists have to say about dropouts?*, AREA, 1989.
- Van Zanten A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. París, Presses Universitaires de France.
- Velasco H.; García Castaño J.; Díaz de Rada A. (eds.) (1993) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta.
- Veleda C. (2005) *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense*. Buenos Aires, Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. [En línea:] <http://www.cippec.org/> [Consulta: agost 2007].
- Verma G. K., Bagley C. (1982) *Self-concept, achievement and multicultural education*. London, MacMillan.
- Vincent C. (ed.) (2003) *Social justice, education and identity*. London, Routledge.
- Viure a Rocafonda. Revista trimestral gratuïta*. Mataró, Associació de Comerciants de Rocafonda i Associació de Veïns de Rocafonda, l'Esperança i Ciutat Jardí. Núms. 2, 3, 4. Any 2002.
- Wakeford J. (1969) *The cloistered elite*. London, Macmillan.
- Weinstein R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Cambridge, Harvard University Press.
- Weinstein R. S., Gregory, A., Strambler M. J. (2004). “Intractable self-fulfilling prophecies: Fifty years after Brown v. Board of Education”. *American Psychologist*, 59, 511–520.
- Wells A. S., Craine R. L. (1997) *Stepping over the Color Line: African American Students in White Suburban Schools*. New Haven, Yale University Press.
- Whiting B.B., Whiting J.W.M. (1975) *Children of Six Cultures. A Psycho-cultural Analysis*. Cambridge, Harvard University Press.
- Whiting J.W.M. (1977) “Socialización”. A Sills D. L. (dir.) (1977) *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid, Aguilar.
- Wigfield A., Galper A., Denton K., Seefeldt C. (1999) “Teachers’ beliefs about former Head Start and non-Head Start first-grade children’s motivation, performance, and future educational prospects”. *Journal of Educational Psychology*, 91, 98–104.
- Willes M. (1983) *Children into Pupils*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Williams R. (1947) *Reduction of Intergroup Tension*. New York, Social Science Research Council.
- Woods P. (1983) *Sociology and the School. An Interactionist Viewpoint*. London, Routledge & Kegan Paul.

Woods P., Boyle M., Hubbard N. (1999) *Multicultural Children in the Early Years*. Clevedon, Multilingual Matters.

Woods P., Hammersley M. (1993) *Gender and ethnicity in schools: ethnographic accounts*. London, Routledge/Open University.

Wolcott H. F. (1994) *Transforming Qualitative Data. Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.

Wright C. (1992) *Race relations in the Primary School*. London, David Fulton Publishers.

Wright C., Weekes D., McGlaughlin (1999) "Gender-blind racism in the experience of schooling and identity formation". *International Journal of Inclusive Education*, 3 (4), 293-307.

Wright C., Weekes D., McGlaughlin (2000) "*Race*", *Class and Gender in Exclusion from School*. London, Falmer Press, Studies in Inclusive Education.

Wrigley T. (2006) "Schools and poverty: questioning the Effectiveness and Improvement paradigms". *Improving Schools*, 9 (3), 273-290.

Wrigley T. (2000) *The power to learn. Stories of success in the education of Asian and other bilingual pupils*. Stoke on Trent, Trentham Books.

3 Viles. Revista municipal de Caldes d'Estrac, Llavanes i St. Vicenç de Montalt. [en línia: <http://www.3viles.com/3Viles/INICI.html>][Consulta: juny 2006].