Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut català

Dolores Juliano Corregido, directora.
Carles Serra Salamé, autor.

MAIG 2001

FUNDACIÓ JAUME BOFILL

1263

Carles Serra i Salamé

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA. LES RELACIONS INTERÈTNIQUES EN UN INSTITUT CATALÀ

Tesi doctoral dirigida per la Dra. Dolores Juliano Corregido

Professor tutor: Dr. Jordi Feu i Gelis

Universitat de Girona
Facultat de Ciències de l'Educació
Departament de Pedagogia

La realització d'aquesta tesi ha comptat amb una beca de la Fundació J. Bofill, a la qual l'autor vol expressar el seu agraïment.

Girona, maig de 2001

Jo he vist a Venècia un senador enamorat que va fer que la cara de la seva dona la pintessin els millors pintors del seu temps, perquè perdurés per sempre el record de la seva bellesa. Va fer venir al seu palau el diví Ticià, l'ardent Tintoretto, el fantasiós Veronès, el delicadíssim Gianbellino, l'hàbil Palma, el profund Bassano, i tots, en un breu espai de temps i sota il·luminacions ben semblants, van pintar fidelment les faccions del rostre bellíssim de la dona del senador. Tots els quadres eren diferents, tots reflectien una ànima diferent, que era la de l'artista més que la de la dona. I el senador va deixar d'estimar la seva dona, que era viva a casa seva, i va perdre la raó rere l'inabastable amor de la inexistent dona dels quadres, fins que va cremar totes les teles i es va consumir entre les cendres del seu palau.

(Fragment de *L'única mort*, d'A. Munné-Jordà)

La cultura és, amb molta freqüència, no el que la gent comparteix, sinó allò pel que escull de combatre.

(Eley & Suny 1996: 9)

Índex

1. **INTRODUCCIÓ**
   - 1.1 Presentació 13
   - 1.2 La recerca etnogràfica en un institut d'educació secundària 16
   - 1.3 Objectius de la recerca 19
   - 1.4 Estructura de la tesi 23

PRIMERA PART

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA COM A FENÒMENS SOCIALS

2. **TRANSFORMACIONS SOCIALS I FINAL DE LA MODERNITAT** 31
   - 2.1 Les teories de la societat i el final de la modernitat 32
   - 2.2 La crisi de l'estat 40
   - 2.3 Canvis en l'estructura social 48
   - 2.4 Transformació dels sistemes d'identitat social 52
   - 2.5 El subjecte com a nou actor social 56
   - 2.6 Els mecanismes de representació 58
   - 2.7 Nous moviments, cap discurs? 63
   - 2.8 Relativisme i pèrdua de sentit 66
   - 2.9 Desordre i desconvencionalització 70

3. **LA IDENTITAT EN LA SOCIETAT ACTUAL** 77
   - 3.1 Definició d'identitat 78
   - 3.2 L'ascens de la identitat 84
   - 3.3 La política i la identitat 94
     - 3.3.1 El nacionalisme 96
     - 3.3.2 L'etnicitat 99

3.3.3 El populisme 103
3.4 Els joves i la identitat 107
3.5 Fenòmens de grupalitat entre els joves 119

4. EL RACISME EN LA SOCIETAT ACTUAL 129
4.1 Què és el racisme 130
4.2 El racisme d'avui 137
4.3 Nivells de racisme 154
4.4 Racisme i moviments socials 158

5. LA VIOLÈNCIA EN LA SOCIETAT ACTUAL 167
5.1 Violència i comunitat 168
5.2 La violència: la seva definició 171
5.3 La violència com a fenomen sòcio-cultural 177
5.4 Entre la violència sagrada i l'anòmia 185
5.5 Increment de la violència i sensació d'inseguretat.. 200
5.6 Violència i incivilitats 206

SEGONA PART

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA EN L'ÀMBIT ESCOLAR

6. IDENTITAT I DIVERSITAT A L'ESCOLA 227
6.1 Models d'educació intercultural 231
6.1.1 El model assimilacionista 231
6.1.2 El model multicultural 235
6.1.3 El model intercultural 237
6.2 La diversitat en el currículum 241
6.3 Les etnografies dirigides 248
6.4 Organització escolar i educació intercultural 251
6.5 Interaccionisme simbòlic i educació intercultural.. 261
6.6 L'educació intercultural i les relacions interètniques 265
6.7 Cap a una teoria general de l'educació intercultural 273

7. **EL RACISME A L'ESCOLA** 279
7.1 Desegregació escolar i manteniment del racisme 280
7.2 Relacions interètniques i grups d'iguals 283
7.3 Relacions interètniques i actuació del professorat 291
7.4 Racisme a les aules: dos treballs etnogràfics 302
7.5 Etnografia, desenvolupament teòric i relacions de gènere, ètnia i classe social 319

8. **LA VIOLÈNCIA A L'ESCOLA** 327
8.1 L'increment de la violència als centres escolars: del miratge a les dades 329
8.2 Les formes de la violència a l'escola 338
8.2.1 Actes disruptius 338
8.2.2 La violència pròpiament dita 340
8.2.3 Vandalisme i destrosses 342
8.2.4 Robatoris 342
8.2.5 Assistència a l'escola de joves aliens al centre 342
8.2.6 L'absentisme 343
8.2.7 Altres 344
8.3 La violència observada: perspectives d'anàlisi 344
8.3.1 La violència dels alumnes com a resposta a l'enfrontament cultural i la violència simbòlica exercida des dels centres 345
8.3.1.1 Paul Willis 346
8.3.1.2 John U. Ogbu 350
8.3.2 L'escola invadida per la ciutat 359
8.3.3 L'organització i el clima escola 361
8.3.4 Les transformacions del sistema escolar 366
8.3.5 Violència i interacció social 367

TERCERA PART

L'ANÀLISI ETNOGRÀFICA DE LES RELACIONS INTERÈTNIQUES EN UN INSTITUT CATALÀ

9. **HIPÒTESIS DE TREBALL I METODOLOGIA EMPRADA** 371

9.1 Hipòtesis de treball 371
9.2 Metodologia emprada 376
9.2.1 Justificació del centre i la població estudiada 376
9.2.2 Abast de l'etnografia 377
9.2.3 La tècnica d'observació 379
9.2.4 Les entrevistes 382
9.2.5 Transcripció de les dades 383

10. EL VILAR. PERFIL DE LA POBLACIÓ 387
10.1 Descripció i breu història de la ciutat 387
10.2 La població del Vilar en l'actualitat 393
10.3 Teixit associatiu i activitats per als joves 398
10.4 Unes relacions interètniques deteriorades 405

11. GUILLEM D'EFAK: UN INSTITUT DEL VILAR 413
11.1 L'aspecte físic 414
11.2 Els alumnes 421
11.3 Grups de nivell 429
11.4 Els alumnes immigrats 436
11.5 Serveis d'atenció a la diversitat 438
11.5.1 L'EAP 438
11.5.2 L'UAC 441
11.5.3 NEE 447
11.5.4 El SEDEC i el TAE 447
11.5.5 SEDEC: l'aula pont 454
11.5.6 Compensatòria 455
11.5.7 L'objector 457
11.5.8 Serveis externs 457
11.5.9 El Consell Escolar Municipal i el Consell Escolar del Guillem d'Efak 460

12. DISCURSOS D'ETNICITAT AL GUILLEM D'EFAK 463
12.1 L'IES Guillem d'Efak: una escola catalana, plural i intercultural 464
12.2 La difícil promoció de l'educació intercultural 469
12.3 Alumnes catalans, alumnes castellans: l'acceptació del paper de la llengua 477
12.4 Alumnes catalans, alumnes castellans:

ús i valor simbòlic de la llengua 486
12.5 Una o dues comunitats? La indefinició dels límits... 493
12.6 La llengua com a marcador d'identitat 498
12.7 Banderes i altres símbols nacionals 510
12.8 Victòries i derrotes: el futbol i la identitat 515
12.9 Majories i minories: les relacions de poder 523
12.10 Catalans, castellans i immigrants: del conflicte identitari a la confrontació de continguts 525
12.11 Marroquins, *moros*, *negres* i immigrants 531
12.12 Estereotips i imatges dels immigrants 538
12.13 L'estereotip de l'altre com a generador de discurs i font d'identitat 552
12.14 Discursos d'etnicitat entre els mateixos immigrants 555

13. RELACIONS INTERÈTNIQUES ENTRE L'ALUMNAT 559
13.1 De colles i amics 560
13.2 El repartiment dels alumnes a l'aula 571
13.3 L'ocupació de l'espai fora de l'aula 584
13.4 Unes males relacions interètniques 591
13.5 És de racisme del que es tracta? 608
13.6 El nou racisme a les aules? 617
13.7 La diferència cultural 626
13.7.1 Lectura culturalista 627
13.7.2 Defensa de l'assimilacionisme 629
13.7.3 Relativisme cultural i mixofòbia 630
13.7.4 Llindar de tolerància i capacitat d'integració 632
13.8 La nacionalitat 634
13.9 L'eficàcia de l'acció escolar 638
13.9.1 El treball sobre el discurs racista 643
13.9.2 El treball sòbre les actituds racistes 646

14. LES MÚLTIPLES EXPRESSIONS DE LA VIOLÈNCIA 650
14.1 Una violència que desborda 652
14.2 lLes múltiples formes de la violència al Guillem d'Efak 664
14.3 Resistència escolar, anòmia i incivilitats 673
14.4 Minories o exclusió social 684
14.5 Violència racista, violència i racisme 687

14.6 I l'escola què hi fa? 703

QUARTA PART

CONCLUSIONS

15. CONCLUSIONS: IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA: LES RELACIONS INTERÈTNIQUES EN UN INSTITUT CATALÀ 711

16. ANNEX 721
16.1 Redacció Relacions Humanes (selecció) 721
16.2 Projecte Educatiu de Centre del Guillem d'Efak 726
16.3 Jornada sobre Àfrica 729
16.4 Carta d'una mestra del Guillem d'Efak, adreçada al Parlament de Catalunya 731
16.5 Guió base per a les entrevistes 733

17. BIBLIOGRAFIA 735

I. Introducció

I. PRESENTACIÓ

L'educació intercultural, fa uns pocs anys, era un àmbit nou sobre el qual els diferents investigadors assajaven de definir quina havia de ser l'aportació de llurs disciplines. En l'actualitat, però, és un àmbit relativament consolidat i fins i tot podem començar a parlar d'una certa tradició de recerca desenvolupada des de Catalunya. Psicòlegs, sociòlegs, educadors i antropòlegs s'han abocat a la intervenció i l'anàlisi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació, amb la voluntat de millorar la feina dels mestres, els resultats escolars dels alumnes minoritaris, les relacions entre els diferents col·lectius i afavorir un diàleg que alguns volem que sigui intercultural.

El balanç de totes aquestes recerques, però, és desigual. Sovint s'ha acusat els teòrics de la interculturalitat, de ser només els propagandistes d'una utopia, i de ser incapaços de dissenyar estratègies i traçar camins practicables per poder-hi arribar. Massa vegades hem sentit com aquests teòrics ("els de la Universitat", tal com els anomenen els mestres i els qui treballen en les associacions) desenvolupen discursos perfectament coherents, de vegades molt complexos i a voltes molt i molt allunyats de la

realitat. Tant sovint com hem sentit lamentar-se mestres i educadors amb un "tot això està molt bé, però... ¿i jo què en faig amb tot plegat?". Durant força temps s'ha acceptat la premisa que una cosa és la teoria i una altra és la pràctica, que una cosa són les reflexions generals i una altra cosa les orientacions per a la intervenció. Certament podem acceptar que es tracta de dues qüestions diferenciades, que teoria i pràctica (reflexió teòrica i contacte i transformació de la realitat) són dos exercicis que podem discriminar. Hem de ser crítics, però, quan aquesta diferència serveix per justificar l'elaboració de teories perfectament impracticables, o l'abandonament d'aquells que s'han d'enfrontar al dia a dia, a una pràctica poc reflexionada o a la més pura improvisació. Que la realitat sigui molt complexa, no justifica que les elaboracions teòriques no responguin a aquesta realitat.

En referir-me a l'allunyament de la realitat, no voldria donar a entendre que la reflexió teòrica que s'ha generat sigui falsa o estigui equivocada. Es tracta de quelcom més simple: per comprendre la realitat sovint és més útil recórrer a models que la simplifiquen, però en ocasions la simplificació pot ser tan gran que acaba per distorsionar-la. Això es pot estar produint en el camp de les relacions interètniques o de l'educació intercultural, i el fet que es tracti d'un àmbit relativament nou en el que els investigadors no hi estaven avessats ho facilita. Per introduir-se en el camp, els diferents teòrics i promotors de la interculturalitat han establert tipologies (assimilacionisme, multiculturalitat i interculturalitat; educació racista, no-racista i anti-racista; etc.), han desenvolupat els trets bàsics del projecte intercultural (sovint com si es tractés d'una recepta o d'un seguit d'estratègies universalment aplicables, útils, justes i practicables en tots els contextos i en totes les situacions), i l'han aïllat d'altres problemàtiques que potser són conceptualment discriminables, però que estan en constant

interacció amb la problemàtica de la interculturalitat (hi ha pocs treballs que es plantegin de manera seriosa la tensió entre nacionalisme i interculturalitat, per exemple, sovint resulta més útil ignorar la qüestió o mostrar-los com a conceptes radicalment contraposats). Resulta més còmode deixar la interculturalitat en el pla dels principis, o abordar-la des d'idees inspirades en llibres o elaborades en un despatx, que no pas arriscar-se al desgast i la brutícia de les complexitats i les contradiccions quotidianes. Fins avui els treballs de camp, i més clarament les recerques etnogràfiques, al nostre país han estat escassos, i això també ha facilitat el distanciament dels teòrics de la interculturalitat d'aquells que la treballen, que hi aspiren o la pateixen.

Dins de l'àmbit de l'educació intercultural, un subàmbit en el que considero que aquest allunyament dels debats quotidians és més notable, és el de l'anàlisi del racisme o de les relacions interètniques en general. Cap a finals dels 80 Taguieff (1987, 1991) va llençar un clar senyal d'alerta sobre alguns dels problemes del discurs antiracista. El toc d'alerta de Taguieff (i d'altres autors) ha estat molt útil a l'hora de retornar a la realitat uns teòrics de l'antiracisme que s'havien acomodat excessivament en la coherència d'uns plantejaments que ja no discutia ningú (tampoc els autors racistes) i que, per tant, tampoc no qüestionaven ningú. Les crítiques de Taguieff, però, han estat assumides només parcialment, fins i tot diria que només en els seus aspectes més superficials. Si bé hom ha sabut transformar el discurs de l'anti-racisme, hom no ha deixat d'enfrontar-se al racisme exclussivament al nivell del discurs.

Les actituds racistes segueixen essent les grans absents dels plantejaments anti-racistes en l'àmbit escolar. No fa gaire, San Román (1996) ha manifestat la seva "enyorança pels fets": la reducció del debat als grans

principis (igualtat, diferència, diversitat), la preferència pels conceptes abstractes (l'altre, els respecte a l'alteritat) i l'exclussivitat de l'anàlisi del discurs (més simple i còmode que l'anàlisi d'actituds, accions i problemes socials), ha fet de l'anti-racisme un anti-racisme de manual. Un manual, però, molt difícil de seguir i d'aplicar. D'aquí les queixes cap als teòrics i "la gent de la Universitat" que al principi he esmentat.

1.2 LA RECERCA ETNOGRÀFICA EN UN INSTITUT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

El treball que em proposo desenvolupar, vol subratllar aquesta mancança, alhora que vol mostrar la complexitat d'unes situacions que hem simplificat en excés. Amb la utilització de l'etnografia com a principal instrument de recerca, intentaré explicar com s'estructuren les relacions entre els diferents col·lectius presents en un centre educatiu i quines són les variables que cal tenir en compte quan ens proposem entendre el sentit d'aquests relacions.

En apropar-me a un institut de secundària amb presència creixent d'alumnat estranger, vaig accedir-hi amb l'esperança que el bagatge teòric que havia adquirit amb la realització de la tesina de doctorat (Serra 1998) i amb diversos anys de recerca en l'àmbit de l'educació intercultural, seria suficient per entendre alguns dels problemes que previsiblement havien de fer front mestres i alumnes de l'esmentat institut. El proposit inicial era el d'analitzar com s'estructuraven les relacions interètniques entre l'alumnat i com l'escola responia a aquestes situacions (bàsicament, com treballava el tema del racisme, quins passos havien emprès cap al que anomenem educació intercultural i quins obstacles havien de superar per avançar en

aquesta direcció). També hi havia la voluntat que la recerca etnogràfica que anava a emprendre em servís per posar de relleu les mancances del discurs intercultural i per posar a prova el conjunt de discursos en els que m'havia anat formant. La realitat amb que vaig trobar-me a l'institut va ser, en aquest sentit, molt eficaç.

Com he explicat, tant la formació com l'interès principal giraven a l'entorn de l'educació intercultural, i les primeres sessions d'observació a les aules i les entrevistes amb mestres i la direcció del centre van ser suficients per subratllar les limitacions del discurs anti-racista i intercultural. Les relacions entre els diferents col·lectius d'alumnes no eren bones, però el tema del racisme (que se'l reconeixia i era present al centre) quedava en segon terme davant d'un problema superior: la indisciplina, la violència i l'agressivitat d'alguns alumnes. Hi havia racisme, però de la mateixa manera que hi havia sexisme, els alumnes es barallaven entre ells, els professors eren insultats, l'absentisme era elevat i en ocasions era pràcticament impossible treballar a les aules. Des del primer moment els dubtes van començar a acumular-se: ¿És possible parlar d'interculturalitat, de tolerància i d'anti-racisme quan la indisciplina i l'agressivitat s'ensenyoreixen de l'aula? ¿És correcte parlar del racisme quan aquest pot ser (només) l'expressió d'un problema més greu la solució del qual és prèvia a qualsevol altra iniciativa? ¿És eficaç el discurs anti-racista que pretén fer reflexionar sobre el dret a la diferència, a la igualtat, al respecte entre gent diversa, quan les amenaces, els insults i les agressions són habituals entre tots els alumnes sigui quin sigui els seu origen, llengua, raça o religió? I tanmateix el racisme és present, no és un problema menor. ¿És eficaç plantejar la lluita contra el racisme només a partir del discurs, quan aquest racisme no neix de la reflexió ni es suporta en una ideologia ben fonamentada? Més enllà:

¿Quin és el lligam que s'estableix entre la ideologia i els comportaments en allò que qualifiquem de "violència racista"?

Tractant-se d'una altra mena de treball hauria estat possible dir que les meves reflexions sobre el racisme per força havien de ser generals i que la feina d'aplicar-les a aquella situació (que hauria pogut dir que era concreta, especial -tot i que cada vegada estic més convençut que n'és gens, d'especial-) corria a compte d'altres. Però si de debò volem abordar la problemàtica de la violència i el racisme és precís que comencem a entendre de quina manera es presenten a les nostres escoles, a quins mecanismes obeeixen, com s'articulen i quines són les estratègies més eficaces per combatre'l.

La qüestió encara és més complexa: cal fins i tot que ens plantegem si el mateix concepte de racisme és sempre útil per explicar el desenvolupament de les relacions interètniques entre els diferents col·lectius. Quan parlem de racisme i de relacions interculturals tenim tendència a pensar en termes de minories ètniques i oblidem que el nostre país ha estat receptor d'emigrants de la resta de l'estat durant molts i molts anys. Quan xerrant amb una alumna en el pati de l'escola sentim un renec en castellà i l'alumna t'explica "Veus? Ells són així... nosaltres som diferents"; quan una mestra d'educació física ve a dir-te que ha sentit una alumna que li deia "*¡No señorita! ¡Yo con las catalanas no!*", és possible començar a pensar que tot això pot tenir alguna cosa a veure amb el racisme... o amb la manera com els diferents grups d'alumnes estructuren les relacions entre ells. Possiblement no sigui útil referir-nos-hi sempre amb el concepte "racisme" (massa fort, massa total com per que ens permeti raonar), però caldrà que entenguem com s'estructuren les relacions entre tots els col·lectius d'alumnes, com construeixen la seva

identitat i quines són les dinàmiques d'integració i de rebuig que estableixen.

1.3 OBJECTIUS DE LA RECERCA

L'interès inicial, doncs, ben aviat va adaptar-se a la realitat de l'institut i a tot el seguit de qüestionaments que aquesta realitat (per a mi força xocant[1]) va plantejar-me. D'aquesta manera els objectius de la recerca van quedar definits de la següent manera:

1. Identificar els discursos d'etnicitat presents entre els alumnes.

I, en aquest sentit, determinar:

1.1 Quins col·lectius identifiquen els alumnes (ètnics, nacionals, però també altres).

1.2 Quins límits estableixen per a cada col·lectiu i com s'estableixen aquests límits (importància d'elements com ara la llengua, l'origen nacional i altres).

1.3 Quins atributs els hi associen (característiques reals o imaginàries atribuïdes a cada col·lectiu, prejudicis,

[1] Recordo cada vegada amb més extranyesa les cites de Lacey i Spindler que vaig transcriure per a la meva tesina. Deia el primer: "Les classes poden ser indrets extremament enutjosos, molt extranyament s'hi observa res de dramàtic, poques vegades s'hi produeix res d'un interès excepcional" (Lacey 1970). I el segon: "Jo m'asseia en les classes durant dies i em demanava què hi havia per observar. Els mestres ensenyaven, reprimien, recompensaven, mentres els alumnes, asseguts als seus bancs es bellugaven, xerraven, escrivien, llegien, feien entremaliadures, com en la meva pròpia experiència d'alumne, com en la meva pràctica d'ensenyant. Què podia escriure en el meu quadern de camp buit?" (Spindler 1982c: 24). ¡Què diferent de la meva experiència on, des d'un principi vaig sentir-me en un entorn extrany, absolutament diferent al que jo recordava de la meva experiència escolar! ¡Jo i els meus companys ens bellugàvem, cridàvem, escríviem, fèiem entremaliadures... però no pas com els alumnes de l'institut del Vilar!

estereotips, trets més coneguts o als quals es dóna més importància ...).

1.4 De quina manera expressen la seva pròpia identitat (com s'autodefineixen, però també en quines circumstàncies actualitzen els discursos d'identitat i de quina manera o utilitzant quins elements).

1.5 Quina és la importància que aquests joves aribueixen a la identitat ètnica o nacional

1.6 Com estableixen les relacions entre els diferents col·lectius (establiment de jerarquies, de drets diferents per a cada col·lectiu, ...) i en base a quins discursos (diferències o desigualtats físiques, polítiques, culturals, socials, ...).

1.7 Quina és la influència (i l'eficàcia) de l'acció escolar sobre aquests discursos.

2. Analitzar de quina manera aquests discursos condicionen les relacions que els alumnes estableixen entre ells.

I en aquest sentit, analitzar:

2.1 De quina manera s'agrupen el alumnes o si mantenen uns patrons de relació relativament estables (si no hi ha "bandes" o grups clarament definits, veure si hi ha tendències a relacionar-se més entre alumnes d'un mateix gènere, d'una mateixa població, d'un mateix origen, ...).

2.2 Quines relacions s'estableixen entre els diferents grups: si són positives (de cooperació, respecte mutu, ...) o negatives (de competència, d'agressió, si s'eviten, ...).

2.3 Quina és la influència que els discursos d'identitat exerceixen sobre les relacions que els alumnes estableixen entre ells (analitzar si s'utilitzen per justificar determinades

relacions, si aquesta justificació -en el cas que es produeixi- és explícita o implícita; si s'utilitzen referents ètnics per denominar a alumnes o grups; si tots els discursos d'etnicitat exerceixen el mateix tipus d'influència; ...).

2.4 Quina és la influència (i l'eficàcia) de l'acció escolar sobre aquest tipus de relacions.

3. Analitzar quina és la relació que s'estableix entre els discursos d'etnicitat i les diferents formes de violència que es desenvolupen entre els alumnes.

I en aquest sentit, analitzar:

3.1 Quines són les conductes violentes que es desenvolupen entre els alumnes.

3.2 Quina és la causa/es de la presència d'aquestes conductes a l'escola.

3.3 Si hi ha algun lligam entre l'origen ètnic/nacional dels alumnes i les conductes violentes que poden desenvolupar o de les que poden ser víctimes.

3.4 Quina relació podem establir entre els discursos d'identitat i les formes de violència projectades sobre determinats col·lectius.

3.5 Quina és la influència (i l'eficàcia) de l'acció escolar en relació a les conductes violentes.

Finalment, tenia interès, també, a no limitar-me a la simple especulació a partir del treball de camp. Per això, vaig donar continuïtat al treball de recerca bibliogràfica i contextualització teòrica que ja havia iniciat amb la realització de la tesina (Serra 1998). L'objectiu de la tesina era, entre altres, analitzar l'ús que antropòlegs i sociòlegs de l'educació, però també

psicòlegs i pedagogs, havien fet de l'etnografia a l'hora d'aplicar-la a l'anàlisi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació. Aquest treball em va permetre de conèixer a fons les principals orientacions teòriques, línies de recerca i l'estat dels principals debats al voltant de temes com ara l'anàlisi de l'èxit i el fracàs escolar entre els alumnes membres de minories ètniques, l'anàlisi del racisme en l'àmbit de l'educació o l'anàlisi dels programes d'educació intercultural. Els capítols 6 i 7 d'aquesta tesi recullen part dels capítols de la tesina dedicats a l'anàlisi dels programes d'educació intercultural i del racisme en l'àmbit de l'educació. El capítol 8, sobre la violència a les escoles, no formava part de la tesina, però ha estat elaborat seguint els mateixos criteris d'aquesta: elaboració d'un estat de la qüestió amb especial atenció a les aportacions que els etnògrafs (fonamentalment els de formació antropològica o sociològca) han realitzat a l'anàlisi d'aquesta problemàtica.

Em mancava, però l'elaboració d'un marc sòcio-antropològic més ampli, no centrat exclussivament en les anàlisis etnogràfiques d'aquests problemes en l'àmbit educatiu. Per parlar d'identitat i de discursos d'etnicitat a les escoles és necessari parlar d'identitat i d'etnicitat al marge de l'àmbit escolar; no és possible estructurar coherentment un discurs sobre el racisme a les escoles sense partir d'una bona anàlisi del racisme en la nostra societat; i el mateix passa amb la violència. I com que un dels interessos era analitzar els vincles que es poden establir entre identitat, racisme i violència, així com explicar per què les tres qüestions sembla que en aquest moment en la nostra societat prenen una rellevància especial, m'ha semblat convenient (si més no, enriquidor) plantejar quins són els processos, els canvis, que s'estan produint en la nostra societat i que expliquen, entre altres coses, la rellevància que pren la identitat, l'ascens del racisme i l'extensió de la

violència en la nostra societat. També en una població com El Vilar, i en un institut com el que he estudiat, el Guillem d'Efak.

Tot i que he limitat la recerca etnogràfica a una població concreta i, dins d'aquesta, a un determinat institut, crec que l'esforç de contextualització realitzat a través de la recerca bibliogràfica ha estat molt útil tant a l'hora de formular les hipòtesis de treball, com a l'hora d'evitar els enfocaments excessivament limitats i simplificadors que pateixen algunes recerques que es qualifiquen d'etnogràfiques[2].

3. ESTRUCTURA DE LA TESI

Tota la primera part de la tesi respon a aquesta voluntat de contextualitzar teòricament la recerca etnogràfica i de situar les observacions d'aula en un marc social molt més ampli.

El capítol 2 pretén oferir una visió el màxim de global que ajudi a situar als diferents fenòmens que són objecte d'anàlisi d'aquesta tesi. A partir de la revisió bibliogràfica de les aportacions de diferents autors, pretenc oferir un esbós de les transformacions, processos i esdeveniments que considero que poden ajudar-nos a entendre el per què de l'ascens i la importància da la identitat, el racisme i la violència en la nostra societat contemporània[3].

---

[2] A Serra (1998) faig una crítica detallada a la tendència a la micro-etnografia i a les observacions de camp que s'autoqualifiquen d'etnogràfiques tot i que prescindeixen de la interpretació cultural i de la contextualització del que s'observa en un marc social i cultural més ampli.

[3] De fet, faig referència a processos que són globals (crisi dels estats, crisi del socialisme) i a altres que són exclussivament europeus o occidentals (canvis en l'estructura de classes, desconvencionalització). No entro, doncs, a establir quins són els límits d'això que he anomenat "la nostra" societat contemporània: tota la descripció és aplicable a la nostra societat (la catalana, també al conjunt de l'Unió Europea i diria que a "Occident" si no fos

Aquests tres fenòmens són analitzats amb més deteniment als capítols següents.

Al capítol 3 proposo una definició d'identitat, de la identitat en sentit ampli, no només de les identitats ètniques o nacionals. Precisament un altre dels objectius d'aquesta primera part és mostrar la complexitat d'aquests fenòmens i evitar el reduccionisme que implica la seva anàlisi aïllada. En segon lloc presento els arguments aportats per diferents autors, que ens ajuden a entendre la importància de la identitat en el conjunt de la societat actual, i especialment en determinats sectors que es veuen sotmesos a unes circumstàncies determinades. Finalment, plantejo quina mena de moviments o de fenòmens socials sorgeixen a partir de l'ascens de la identitat: el nacionalisme, les reivindicacions ètniques, però també el populisme i, fora de l'àmbit polític, diferents formes de grupalitat entre els joves.

Al capítol 4 proposo una definició de racisme que en marqui els límits (que sovint s'extenen per titllar de racista a qualsevol moviment nacionalista o identitari; o es contrauen per alliberar les noves retòriques d'exclusió d'una etiqueta massa negativa). Però una definició, també, que permeti copsar-ne la unitat tot i la multiplicitat de formes que adopta el fenomen. Aquesta heterogeneïtat serà objecte de reflexió: el racisme com a ideologia, actituds i comportaments; les transformacions del discurs racista; les diferències d'intensitat i d'estructuració amb què es presenta. També plantejaré algunes de les dificultats que provoca aquesta heterogeneïtat: dificultats de tipus general (i que ja han estat assenyalades per altres autors), però també d'específiques que sorgeixen a l'hora d'analitzar qüestions com ara la violència racista o a l'hora d'establir un debat sobre el

---

que desconec l'abast exacte d'aquest concepte) i segur que hi ha trets que no són en absolut extrapolables al conjunt de societats contemporànies.

racisme entre els joves (reflexions pròpies i sorgides de l'experiència del treball de camp). Si bé no presentaré les diferents teories que s'han proposat per explicar el fenomen, sí que plantejaré algunes propostes que em semblen especialment adequades i interessants per entendre la difusió de la ideologia i de moviments racistes en la nostra societat.

Finalment, per tancar aquesta primera part, al capítol 5 plantejaré també les dificultats de definició de la violència i, com al capítol anterior, proposaré una definició que permeti copsar la unitat d'un conjunt de fenòmens que aparenten ser excessivament heterogenis. Plantejaré també la perspectiva des de la qual considero adequat d'analitzar la violència, així com una explicació que ens permeti entendre per què (segons alguns) la violència es fa més present en la nostra societat. Els joves, un segment de la societat al qual tradicionalment se li atribueixen conductes violentes, seran objecte d'anàlisi al final del capítol.

Com he dit, l'objectiu d'aquesta primera part és el de definir uns fenòmens que no són exclussivament escolars, però també el de contextualitzar-los per tal de poder entendre millor el que, amb posterioritat analitzaré a partir de les observacions fetes en un institut del Vilar. Evidentment que a l'etnografia no contrastaré totes les teories, hipòtesis i interpretacions que es van desgranant en aquests primers quatre capítols, però aquesta feina de clarificació i de contextualització em semblava necessària per tal de poder orientar correctament les anàlisis i les observacions durant el treball de camp. La primera part, doncs, eminentment bibliogràfica, no té per objectiu l'establiment d'hipòtesis, ni l'anàlisi de la realitat social del Vilar, sinó l'establiment d'un marc teòric general en el que les observacions realitzades prenen sentit i les reflexions posteriors guanyen en coherència.

Un cop establert un marc teòric i d'anàlisi general, a la segona part presento quines són les aportacions que han realitzat els sociòlegs i antropòlegs de l'educació a l'anàlisi del tractament de la diversitat (exclussivament ètnica, ara sí), del racisme i de la violència en l'àmbit escolar. Quina mena de treballs han realitzat i quines són les perspectives adoptades. Dóno especial prioritat als treballs de tipus etnogràfic tot i que també hi ha referències a investigacions realitzades amb tècniques i plantejaments diferents. El plantejament és similar al que vaig seguir per a la realització de la tesina i que seguia un consell de Wolcott, un dels més importants etnògrafs i antropòlegs de l'educació nord-americans: "Si vols dedicar-te a aquesta mena de treball hauries d'invertir més temps mirant el que altres han fet, que escoltant el que et diuen que hauries de fer" (Wolcott 1994: 3).

Tal com passava amb la primera part de la tesi, l'objectiu d'aquesta segona part no és el d'establir les hipòtesis que he contrastat amb la recerca etnogràfica, sinó realitzar una mena d'estat de la qüestió que em permeti saber quines han estat les principals aproximacions als fenòmens que vull estudiar, l'ús que s'ha fet de l'etnografia, els debats més importants que s'han generat i conèixer les conclusions a partir de les quals és possible segir treballant.

Si la primera i segona part són relativament extenses, és perque si bé coincideixo amb aquells que subratllen la necessitat d'accedir "al camp" lliures de prejudicis i amb la ment oberta, també considero imprescindible acudir-hi amb el bagatge teòric, la informació i els coneixements suficients com per ser capaç de veure i interpretar la realitat. Quant més sap l'etnògraf en el moment d'entrar en el camp, hi ha més probabilitats que el resultat de l'etnografia sigui millor. Evidentment, aquesta no és l'única

condició, però és una de les condicions que cal subratllar perque moltes vegades s'oblida en detriment de característiques personals que sovint són més difícils de controlar. La necessària apertura de l'etnografia, la permanent disposició a l'autocorrecció durant el procés mateix de la investigació no implica que haguem de plantejar-nos l'etnografia des del buit. Ni és necessari, ni és convenient ser ingenu o ignorant a l'hora d'iniciar un treball etnogràfic.

Finalment, a la tercera part, desenvolupo el treball de recerca etnogràfica centrat en l'anàlisi de les relacions interètniques de l'alumnat d'un institut d'educació secundària. L'institut és l'IES Guillem d'Efak i està situat al Vilar, una població mitjana de Catalunya.

A l'inici d'aquesta tercera part, al capítol 9, detallo quines han estat les hipòtesis de treball i la metodologia emprada. Tot seguit, descric les característiques del Vilar (capítol 10) i faig una presentació general de l'institut (capítol 11), intentant sempre que aquesta contextualització de la població i l'institut es centri en els aspectes més rellevants per a les problemàtiques que he decidit analitzar: es tracta d'oferir els elements suficients com perque puguin entendre's millor els discursos, actituds i comportaments que analitzo amb més detall als capítols següents[4].

---

[4] Alguns treballs etnogràfics introdueixen en la recerca una visió panoràmica sobre l'entorn (social, geogràfic, cultural), però sovint aquesta introducció posteriorment resta del tot desligada del cos de l'anàlisi. Tal com defensava a Serra (1998), no es tracta de fer la descripció d'un context més o menys ampli: quan el context deixa de ser rellevant, deixa de ser context per passar a ser una simple introducció retòrica a una anàlisi més o menys descontextualitzada. Aquesta qüestió està excel·lentment desenvolupada al llibre recent d'Honorio M. Velasco Maíllo i Ángel Díaz de Rada (1997): "Subministrar context és anar mostrant les regles que segueixen els agents d'un modus de vida particular. (...) També és donar l'oportunitat al lector de l'etnografia de *posar-se en el lloc* d'aquells que viuen una forma extranya d'experiència, oferint-li, d'una manera ordenada, la més gran quantitat possible de claus significatives sobre la seva realitat concreta' (1997: 236-237). En etnografia, afirmen, el context ha de ser significatiu (1997: 241).

Al capítol 12 s'aborda l'anàlisi dels discursos d'etnicitat dels alumnes (objectius 1.1 a 1.7), al capítol 13 les relacions que els alumnes estableixen entre ells (objectius 2.1 a 2.4), amb especial atenció a les relacions interètniques i les actituds i comportaments racistes. Finalment, al capítol 14, abordo la qüestió de la violència. L'objectiu principal d'aquest capítol és el d'analitzar la relació que podem establir entre els discursos d'etnicitat, el racisme i les agressions contra els alumnes fills de treballadors emigrats del Tercer Món. Però per contextualitzar i entendre millor aquests comportaments violents, plantejo primer quines són les formes de violència que podem observar al Guillem d'Efak i plantejo si és possible oferir una explicació conjunta a totes aquestes conductes (objectius 3.1 a 3.5).

Al capítol de les conclusions intento presentar sintèticament els resultats de tot el treball. Faig un balanç d'allò que a la tercera part he presentat amb el màxim de detalls i amb exemples abundants. Miro d'establir les hipòtesis que considero que han quedat suficientment contrastades i els objectius assolits al llarg del treball, alhora que miro d'establir altra vegada un nexe entre els resultats del treball de camp i les reflexions desenvolupades tot al llarg de la primera part.

PRIMERA PART

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA COM A FENÒMENS SOCIALS

2. Transformacions socials i final de la modernitat

> La idea de modernitat només ha dominat el pensament abans de la societat industrial. La lluita contra el pasat, l'Antic Règim i les creences religioses, la confiança absoluta en la raó donaven a la imatge de la societat moderna una força i una coherència que no van tardar a desaparèixer quan l'experiència va substituir l'esperança. La història de la modernitat és la de l'emergència d'actors socials i culturals que es desenganxen cada vegada més de la fe en la modernitat com a definició concreta del bé.
> (Touraine 1993: 229)

Comencem, doncs, amb una visió de conjunt de les transformacions que ha sofert la nostra societat i que, segons molts autors, marquen l'orientació i els canvis de la majoria de moviments i fenòmens socials contemporanis. És l'anàlisi del que alguns (probablement amb massa solemnitat) han qualificat de final de la modernitat, un final que és alhora el principi d'una època amb característiques i patrons de funcionament prou diferents dels que els sociòlegs clàssics havien identificat i analitzat. Considero fonamental entendre tots aquests canvis, si bé crec que aquest interès per parlar de "principis" i "finals" (el de la història, per exemple) és interessat: no només s'utilitza per entendre millor la societat contemporània i adaptar els discursos polítics i socials a aquests canvis, sinó també per llençar per la borda el bagatge teòric que durant anys ens va permetre elaborar discursos crítics amb un model de societat que resultava, en molts aspectes, problemàtic (com el d'ara). Per la meva part, considero que els canvis s'estan produint, i cal que siguem capaços de desenvolupar la

capacitat d'autocrítica i de revisió (sense excessos gratuït) ni que sigui per garantir la vigència i l'adequació dels nostres discursos.

Les transformacions a les que faré referència són múltiples: el paper de l'estat, les transformacions de l'estructura social, els nous moviments socials, el trasbals que aquests canvis exerceixen sobre els mecanismes de representació i sobre els discursos que els acompanyen, seran l'objecte de la meva anàlisi en aquest capítol. Com he dit a la introducció, l'objectiu és donar les claus per entendre quins són els mecanismes que fan possible que els fenòmens dels que m'ocuparé en la resta de la tesi (identitat, racisme i violència) prenguin la rellevància que estan prenent en la nostra societat.

2.1 LES TEORIES DE LA SOCIETAT I EL FINAL DE LA MODERNITAT

La modernitat va ser entesa com el triomf de la raó sobre la tradició, la imposició de la racionalitat al despotisme i l'arbitrarietat. Però l'esperit de les Llums no només volia destruir el despotisme, l'arbitrarietat, sinó que també va proposar-se la construcció d'una societat ordenada i eficient: tant els ideals que l'havien d'orientar (la igualtat, la llibertat, la fraternitat) com els mecanismes que l'havien de fer funcionar, havien d'estar regits només per la raó.

Per això el discurs sobre la modernitat ha estat un discurs de l'ordre: els sociòlegs han reflexionat durant anys i han elaborat teories per explicar de quina manera s'organitza (i de quina manera s'ha d'organitzar) la vida en societat, com es determinen els objectius principals dels col·lectius humans,

com s'estableix l'ordre o, fins i tot, quins límits s'estableixen i quin contingut es dóna a la idea mateixa de col·lectiu i de societat. D'aquesta manera els grans sociòlegs (Marx, Durkheim i Weber) han elaborat idees precises sobre què vol dir viure en societat, com s'estructura el poder i quines són les relacions que s'estableixen entre els diferents col·lectius.

En el període de vigència de la modernitat organitzada[5] les pràctiques de domini tenien per objectiu establir límits a l'ideal liberal en virtut de les exigències de l'ordre i de l'exercici i les formes d'intervenció política. En virtut d'aquest procés es va determinar que les fronteres de l'ordre polític haurien de coincidir amb les del territori nacional, que la representació política hauria de ser exercida a través dels partits que competissin entre si, que les decisions polítiques haurien d'adoptar-se mitjançant acords i negociacions entre els dirigents de les organitzacions i que les activitats legítimes de l'estat, a més d'assegurar el dret i l'ordre, també haurien d'incloure la garantia d'una vida normal i ordenada per a tots i cadascun dels membres de la societat.

La teoria modernista de la societat va adoptar com un dels temes principals d'investigació el progressiu distanciament entre el món de les relacions interpersonals directes i el de l'organització col·lectiva de les relacions, l'establiment de sistemes de poder i representació comuns. Per a l'ordenació de "lo social" es van crear (en el debat teòric i en la pràctica) comunitats com ara la nació o les classes, i els teòrics modernistes van interpretar que es tractava de maneres eficaces d'instal·lar les persones en una societat moderna. D'aquesta manera, la teòricament il·limitada diversitat de persones que vivien en un territori, quedava ordenada en un conjunt relativament coherent de convencions.

[5] El concepte és de Wagner (1997).

L'ordre imposat en la societat servia fins i tot per canalitzar les discrepàncies i (algunes) propostes de trencament amb el sistema vigent. El sistema de partits o l'acció sindical s'acceptaven (si més no per la majoria de la població) com a canals legítims i eficaços per representar les veus discrepants i canalitzar les tensions que el mateix sistema generava.

De fet, va ser a través d'aquestes agrupacions que moltes persones que haurien pogut quedar desarrelades a causa de les grans transformacions que va patir la seva societat amb la constitució de la modernitat, van aconseguir dotar-se d'una identitat positiva i d'un cert arrelament social. Les institucions polítiques modernes (els partits, els sindicats, l'estat, el sistema democràtic...) i les idees que les acompanyaven van demostrar, doncs, una certa eficàcia a l'hora d'estructurar les demandes socials, d'establir els mecanismes de representació i dotar d'una certa legitimitat al sistema. Mitjançant la utilització dels recursos institucionals i culturals que hi havia en el segle XX, es va aconseguir acoplar l'estructura i l'ampliació de les pràctiques socials (la "societat") amb les regles de consulta col·lectiva (l'ordre polític) i els sistemes hegemònics d'orientació personal (les identitats socials). Molts dels fenòmens que s'han pogut observar en el darrer quart de segle poden interpretar-se com l'esfondrament d'aquesta triple coherència.

Després d'un període d'implantació i desenvolupament del que Wagner (1997) anomena la modernitat organitzada, després d'un període de constitució dels estats-nació i d'estructuració dels debats polític, econòmic, social i cultural a partir d'uns eixos clars, s'ha arribat a una situació en que la coherència de les institucions heretades s'ha trencat. En el mateix moment que s'assolia una cert èxit en el funcionament dels mecanismes

establerts i en la realització d'aquests propòsits, el projecte modern de la societat ha entrat en crisi (una crisi que segons alguns autors era inevitable perque, com veurem, la consideren la conseqüència lògica de les contradiccions inherents al sistema)[6].

Enfront del suposat ordre i coherència de la societat i dels principis que la regien, en l'actualitat la idea de crisi està cada vegada més difosa. Una idea de crisi que es contraposa a la idea d'ordre, d'estabilitat, coherència orgànica que molts autors han emprat per descriure el que suposaven que era la dinàmica pròpia d'una societat *sana*, d'una societat que *funcionava correctament*. Cal advertir que aquesta contraposició és enganyosa. Difícilment podem traslladar a les pràctiques socials les condicions de coherència que es donen en els organismes vius o en els mecanismes tècnics disenyats amb un objectiu específic. La tradició il·lustrada és en bona part responsable d'aquesta imatge. Els il·lustrats entenien que la integració i la coherència eren el resultat inevitable de l'ús de la raó, una raó aplicable també a la gestió dels afers socials, a la política, al dret, a l'economia[7]. Un segle més tard, en el període clàssic del pensament sociològic aquesta idea de coherència es va reprendre i es va suposar que amb els estats nacionals es donaven empíricament i en espais ben definits, les pràctiques socials ordenades que van imaginar els il·lustrats. Aquests plantejaments també van penetrar en l'antropologia, i avui tots coneixem

[6] En el desenvolupament de la modernitat Touraine identifica dues corrents de pensament i d'organització social oposades: d'una banda el capitalisme en si, i de l'altra al que anomena "esperit burgès". La distància que les separa és molt curta, assegura, una no podria existir sense l'altra, però malgrat això miren en direccions oposades: "La primera construeix una societat de producció, de treball, d'estalvi i de sacrificis; la segona cerca la felicitat i privilegia la vida privada. Vida pública i vida privada comencen a separar-se i no deixaran de distanciar-se l'una de l'altra" (1993:83).

[7] L'excel·lent treball de Tzvetan Todorov (1991) ofereix una il·lustració acurada del que va suposar el projecte universalista, il·lustrat, com a projecte de construcció social, i la seva influència en la teoria política occidental. Alhora que també mostra els efectes del particularisme, del relativisme que ens envaeix i del que n'ignorem els efectes perversos que tants autors han denunciat.

les nefastes conseqüències que aquesta imatge de la societat ha tingut i les dificultats amb que avui topen molts antropòlegs per desfer els equívocs que va comportar el discurs de la unitat, homogeneïtat, estatisme i coherència de les cultures que la mateixa antropologia va desenvolupar, sobretot dins del corrent funcionalista[8].

La coherència de les pràctiques socials no és quelcom que puguem donar per suposat, sinó una hipòtesi que cal contrastar. I afortunadament avui sabem que la coherència, l'estabilitat o l'homogeneïtat són més aviat excepcionals, i sabem que en general les societats són heterogènies, dinàmiques i constantment s'enfronten a tensions i situacions de canvi. Amb tot, també sabem que aquest canvi no és constant, que hi ha moments en que s'aguditzen les tensions, els canvis s'accel·leren, determinades pràctiques deixen de tenir sentit, es qüestionen algunes institucions i n'apareixen de noves. Són les situacions de crisi.

Peter Wagner identifica dos períodes de crisi profunda pels quals han passat les societats occidentals des de la constitució de la modernitat.[9] Deixant de banda el primer moment de reacció a la revolució francesa, Wagner situa aquestes crisis a finals del segle XIX i inicis del XX, la primera, i a finals dels seixanta la segona. Durant el primer període va haver-hi nombrosos intents per reestructurar el nou ordre social, que van fer que la modernitat s'orientés en un sentit i amb unes formes determinades; la segona crisi la situa cap a finals dels seixanta, quan es multipliquen els dubtes sobre si la forma d'organització social vigent és la

[8] Per desenvolupar aquest aspecte, resulta molt interessant el llibre de Teresa San Román (1996) i l'article de Dolores Juliano (1997).

[9] Touraine (1993) treballa amb una periodificació de la modernitat que admet una primera transició cap a 1790 i una segona cap a 1960. Però el mateix Touraine proporciona elements per pensar en un periode de crisi de les idees i les regles de les pràctiques socials, cap a la segona meitat del segle XIX.

més adequada i desitjable, sobre si l'estructura i els discursos polítics i socials heretats mantenen la seva vigència en una societat que ha sofert transformacions importants. Aquest segon període de crisi és el que alguns han considerat que suposava l'entrada en la postmodernitat, la superació d'un model de societat per ingressar-ne en un altre, en bona part encara desconegut.

Les investigacions actuals al voltant de l'organització de pràctiques socials destaquen gairebé unànimement el clivellament de les regulacions establertes. Si considerem les societats com configuracions d'institucions i aquestes com organitzacions de convencions socials relativament permanents, les crisi serien períodes durant els quals els individus i els grups modifiquen les seves pràctiques socials fins a tal punt que les grans institucions es veuen sotmeses a processos de transformació importants (Wagner 1997: 75). Sovint aquestes crisis comporten un sentiment de ruptura, de dissolució de l'ordre establert, de caos, d'inestabilitat, d'indefinició, de desordre.

Com que aquests processos s'estan enregistrant en tots els camps de praxis importants, podem parlar d'una crisi de formació de la societat contemporània, de la segona gran crisi de la modernitat. La crisi és general, el que canvia d'un país a l'altre no són els termes del debat (que sempre giren al voltat del canvi social, de la crisi institucional i política i de la cultura) sinó les formes que adopta, les respostes que es proposen i la cultura política i intel·lectual a l'interior del qual es desenvolupa[10].

Ningú en aquest moment pot raonablement pretendre que coneix de manera certa quins són els actuals canvis socials, ni cap a on ens

[10] Per entendre la globalitat de la crisi que es planteja, els tres volums de l'obra de Castells, *La era de la información* (1997), són extremadament il·lustratius i suggeridors.

condueixen. En l'actualitat són més els dubtes que es plantegen, que no pas les respostes. S'és conscient d'alguns dels problemes que hi ha plantejats però la incertesa sobre els processos que s'estan vivint és força general. El nombre d'autors abocats a la reflexió sobre aquests processos va en augment, i també el nombre de taumaturgs i de demagogs, tot i que de moment resulta difícil fer pronòstics de futur. La desorientació i les dificultats no només afecten els que reflexionen sobre la cultura i la societat, sinó també els diferents actors i moviments socials, aquells que volen actuar sobre la societat, ja siga per dirigir-la, ordenar-la o transformar-la. Tant el discurs com les pràctiques socials es troben afectades per aquesta situació de relatiu desconcert.

Ja he indicat que aquesta crisi de la modernitat va començar a forjar-se cap a la segona meitat dels anys seixanta[11]. Va ser aleshores quan va començar a extendre's la consciència (més o menys difusa) que s'estava assistint a la última fase d'una era econòmica. A partir d'aquell moment es van trencar les convencions sobre la regulació de les relacions industrials dins d'un espai nacional; es va erosionar el consens *keynesià* de desenvolupar una economia nacional recolzada en el consum; es van modificar les normes organitzatives que definien i asseguraven el lloc i la funció de cadascun dels agents; i no es van paralitzar les innovacions tècniques l'aplicació de les quals posava en perill els acords existents. Per poder abarcar el conjunt de les modificacions esdevingudes alguns autors (per exemple, Boyer 1986) han proposat el concepte de "capitalisme desorganitzat". Aquesta desorganització implicaria la desaparició de les regularitats socioeconòmiques; el qüestionament de la majoria de les formes d'organització de la postguerra; l'esfondrament de les representacions i de

[11] Són molts els autors (Wagner, Touraine, Wieviorka, Dubet...) que adopten la data del 1968 com a emblema, com a data que marca un punt d'inflexió, inauguració o entrada a un nou període plagat de canvis.

les expectatives que promovien una certa seguretat respecte el futur; la ruptura de les solidaritats; l'esclat dels interessos constituïts (Boyer 1986). A la vegada, aquesta desorganització (d'altra banda més accentuada en la mirada de qui observa i no ha descobert encara l'ordre i el sentit d'allò que està observant) està acompanyada de resistències, d'esforços de "reorganització" i d'elements propis del naixement d'un nou ordre. Per això, ara per ara al sistema li manquen els mínims de coherència que tenia l'anterior i (encara) no ha creat el nivell de seguretat que l'anterior havia assolit.

En tot cas, el parer de molts autors (filòsofs, politòlegs, antropòlegs i sociòlegs) és que les transformacions han estat molt profundes i han afectat diferents àmbits de la vida política, econòmica social i cultural[12]. En aquest capítol mirarem d'explicar algunes de les transformacions socials més importants que s'han produït i que la majoria d'autors consideren essencials per explicar el trencament amb el model polític i social anterior, i assajar d'entendre les noves situacions, reptes i conflictes que es plantegen en l'actualitat. Per a fer-ho, abordaré les transformacions esdevingudes al voltant de les temàtiques següents: els importants canvis esdevinguts al voltant de l'estat, pel que fa a la redefinició de les seves funcions i a la seva capacitat d'intervenció i regulació de la vida política, econòmica, social i cultural; les transformacions en l'estructura social i la manera com els ciutadans s'ubiquen en ella; la crisi dels mecanismes de representació en les societats democràtiques contemporànies; el desconcert que tots aquests canvis han generat i com això ha influït en els discursos i reflexions sobre la nostra societat.

[12] Alguns autors parlen precisament de la desestructuració dels tres sistemes (social, polític i cultural) que Daniel Bell (1978) considera constitutius de la modernitat.

2.2 LA CRISI DE L'ESTAT

La identificació de cada individu amb la classe o amb la nació va proporcionar la base sobre la que es recolzà la construcció de la modernitat. Però amb el pas del temps aquestes identificacions s'han vist violentades. S'han esgotat els recursos cognitius que les sustentaven i ja no es disposa del material que les van constituir. Un cop aconseguida la plena inclusió de la majoria dels membres de la societat en la modernitat i una vegada aquesta ha quedat sòlidament establerta gràcies a les seves conquestes materials aquestes identificacions poden semblar menys importants. Paradoxalment, però, la qüestió de les fronteres i de les identitats ha recobrat importància, precisament ara que s'han fet necessàries noves orientacions col·lectives.

Fins a finals dels anys seixanta es considerava que l'estat era sòlid i la manera com es plantejava el seu funcionament, coherent. Hi havia una confiança força generalitzada en la seva capacitat d'intervenir en la regularització i harmonització de la societat. S'entenia que aquestes intervencions podien ser de gran abast i que anirien augmentant de forma ininterrompuda. Cap als anys noranta aquesta imatge de l'estat es troba ja profundament trasbalsada. El control de l'estat sobre el que s'esdevé es veu superat cada vegada més pels fluxos globals de capital, béns, serveis, tecnologia, comunicació i poder. Les fronteres establertes han perdut vigència, les pràctiques polítiques i, sobretot, econòmiques han desbordat les fronteres controlades pels estats. La internacionalització de les economies nacionals, la interdependència dels mercats financers i les divises i la superació de l'estat provoquen cada vegada més dificultats als governs a l'hora de controlar llurs economies i limita la seva capacitat

d'assegurar la base productiva per generar ingressos en llurs territoris. El seu poder ha esdevingut cada vegada més limitat i, a la vegada, la seva legitimitat ha resultat ser cada vegada més qüestionada.

Diferents processos han fet minvar la capacitat de l'estat per respondre a les demandes socials i, com a conseqüència d'això, la seva legitimitat. En molts països, per exemple, l'impacte de la globalització i la restructuració capitalista s'ha fet sentir a través del desmantellament parcial dels serveis que oferia als ciutadans, la disolució de les estructures productives tradicionals, el creixement de l'inestabilitat laboral, l'accentuació de les desigualtats socials i la vinculació de segments de l'economia i la societat a les xarxes globals a l'hora que amples capes de la població i del territori n'han quedat desconectades. En la majoria d'aquests països les crisis estructurals han erosionat la legitimitat de l'estat, que s'ha declarat incapaç de controlar aquests processos i de paliar els seus efectes negatius (en part perque els processos mateixos depassen el marc polític sobre el que l'estat pot actuar, i en part per l'aposta més o menys gratuïta i més o menys decidida pel liberalisme econòmic).

Un dels factors determinants en aquesta crisi han estat els mals auguris i les retallades efectuades a l'estat del benestar. Les amenaces que planen sobre ell són diverses. D'una banda hi ha la dificultat de les empreses per ser competitives en un mercat global a la vegada que els costos diferencials en prestacions socials i regulació del treball són molt diferents entre els països. Com en altres ocasions, el problema no és nou, però en l'actualitat la tendència a l'abolició de les mesures proteccionistes i la possibilitat d'ubicar les empreses en pràcticament qualsevol lloc sense que la qualitat de la producció es vegi afectada i sense córrer el risc de quedar al marge dels mercats i dels fluxes d'informació facilita arreu el descens dels costos

socials. En una economia de mercats cada vegada més integrats hi ha poques possibilitats per mantenir estats de benestar gaire diferents si no es produeix quelcom semblant a un pacte econòmic i social global (Castells 1996, 1997). Per paliar els desajustaments entre les estructures d'intercanvi i l'estat sempre seguirà existint la possibilitat que l'estat limiti la internacionalització econòmica, informativa... però l'exercici d'aquesta facultat es veu dificultat tant per raons tècniques com per raons de legitimitat.

D'aquesta manera, ja sigui més o menys forçats per la nova situació, ja sigui per la renovada fe en el liberalisme rampant, el cert és que s'ha renunciat als objectius i responsabilitats bàsiques de l'estat *keynesià*, probablement l'obra més important dels estats en aquests darrers cinquanta anys. Així, l'estat modern, d'acord amb el discurs *keynesià* sobre l'estat del benestar, va assumir la responsabilitat de mantenir l'ordre de les pràctiques socials, però des de mitjans dels anys setanta va esdevenir incapaç de cumplir aquesta promesa. D'aquí que diferents autors comecessin a parlar d'una crisi de legitimació de l'estat[13]. I la crisi s'ha produït, però en un sentit diferent al que van preveure aquests autors. En lloc d'adaptar les pràctiques de domini a les necessitats creixents, la reacció que ha anat imposant-se va consistir en refusar aquestes exigències com irrealitzables (o fins i tot com il·legítimes o perjudicials), una reacció que s'ha anat extenent tot recolzant-se en la renovada fe en els fonaments liberals de l'ordre econòmic i social. Tot i això, l'arrelament d'aquest discurs neoliberal ha impedit que esclati plenament la crisi de legitimitat tal com havia estat pronosticada, però probablement provocarà altres efectes negatius dels quals possiblement

[13] Dos dels arguments esgrimits per explicar el descens de la confiança dels ciutadans en l'estat i la seva eficacàcia a l'hora de gestionar les seves vides i donar-los seguretat són la teoria de la sobrecàrrega de l'estat (Brittan 1975; Nordhaus 1975) i la teoria de la crisi de legitimitat (Habermas 1973; Offe 1984, 1985; Wolfe 1977).

només n'observem els primers indicis. Alguns d'aquests efectes, segons Wagner (1997), passarien per la relaxació de la relació entre l'individu i l'ordre polític.

Al marge dels efectes directes d'aquesta inhibició de l'estat en el camp econòmic i sòcio-laboral, la desaparició del model d'estat intervencionista o regulador ha comportat altres transformacions. D'entrada la indefinició de les fronteres entre les esferes de la regulació privada i la pública, de manera que en l'actualitat es fa cada vegada més problemàtica la ubicació d'una decisió en una o altra de les dues esferes. La definició d'aquests límits sempre ha estat problemàtica i ha suscitat resistències entre alguns col·lectius (les elits que podien veure coartada la seva llibertat d'actuació), però avui en dia s'han generalitzat i s'ha presentat la restricció de l'àmbit públic com la solució als problemes de gestió i governabilitat (Maier 1987). En tot cas, és evident que la difuminació d'aquestes fronteres i la implantació d'aquests nous discursos, generen problemes de legitimitat i de sobirania[14].

La limitació de la capacitat de l'estat per intervenir en qüestions socialment rellevants va paral·lela a un altre procés. El poder creixent dels mitjans de comunicació ha fet que la informació a la que tenim accés els ciutadans sigui cada vegada més gran i que fenòmens que s'esdevenen arreu del món puguin ser seguits amb una immediatesa que fa uns anys era inimaginable. Mentre els límits dels estats segueixen essent els mateixos de fa uns anys,

[14] Sobre aquesta qüestió, Touraine planteja que la separació completa de la vida pública i la vida privada comportaria el triomf dels poders, que només es definirien ja en termes de gestió i estratègia, i davant dels quals la majoria es replegaria a un espai privat: "¿Com no veure en una situació semblant una regresió cap a les societats en que els poderosos i el poble vivien en universos separats, el dels guerrers conquistadors d'una banda, i el de la gent ordinària tancada en una societat local d'una altra? I sobretot, ¿com no veure que el món està més profundament dividit que mai entre el Nord, on regnen l'instrumentalisme i el poder, i el Sud, que es tanca en l'angoixa de la seva identitat perduda?" (1993: 18).

els ciutadans són informats diàriament del que s'esdevé arreu. Si fa uns anys la cultura nacional era la cultura de referència i les preocupacions dels ciutadans estaven més o menys geogràficament localitzades, en l'actualitat les matances d'arreu, els desastres ecològics, les violacions dels drets humans, les catàstrofes naturals, les revoltes i les guerres ens són servides en qüestió de segons. Fenòmens que interpel·len i preocupen diàriament els ciutadans i sobre els quals la capacitat de reacció dels estats ha demostrat ser limitada. I més un cop superada la guerra freda, que ha deixat un mapa fragmentat i condicionat per múltiples aliances i interessos entrecreuats que limiten la capacitat dels estats per actuar de manera autònoma fins i tot en situacions en que hi ha un cert acord entre l'opinió pública. I de moment, a Europa, la voluntat de crear una política exterior i de defensa comuna, lluny d'enfortir un discurs comú (inexistent), posa en evidència les dificultats a l'hora d'intervenir i pronunciar-se davant conflictes punyents. Castells (1997: 297) resumeix així la situació actual:

> En suma, el que estem presenciant és, al mateix temps, la sobirania compartida en la gestió dels principals temes econòmics, mediambientals i de seguretat, i, d'una altra banda, l'atrinxerament dels estats-nació com a components bàsics d'aquesta embolicada xarxa d'institucions polítiques. Amb tot, el resultat d'aquest procés no és el reforçament dels estats-nació, sinó l'erosió sistèmica del seu poder a canvi de la seva perduració. Això és degut, sobretot, a que els processos de conflicte, aliança i negociació constants fan les institucions internacionals poc efectives, de tal manera que la major part de la seva energia política es gasta en el procés i no en el producte, la qual cosa ralenteix seriosament la capacitat d'intervenció dels estats, incapaços d'actuar per ells mateixos, però paralitzats quan tracten de fer-ho col·lectivament.

La dificultat dels estats per tractar els problemes globals que tenen repercusió en l'opinió pública (des de l'ecologia, al deute extern o el respecte als drets humans) fa que sigui la societat civil (a través de les ONGs) la que vagi assumint cada vegada més responsabilitats amb més eficàcia que molts estats (tot i que aquesta eficàcia, així com l'ètica,

l'altruïsme i la suposada imparcialitat d'aquestes organitzacions també és relativa). Segons alguns autors[15], aquesta privatització de l'humanitarisme també pren un altre dels arguments que justifiquen l'existència de l'estat. En tot cas suposen una alternativa (o una superació) als estats i la política de partits característica de la modernitat.

Una manera de recuperar el control sobre aquests processos globals que els depassen és la construcció d'estructures de poder supranacionals[16]. L'estat sempre ha compartit la seva sobirania amb altres instàncies de poder, però en l'actualitat s'està produint una pèrdua de pes relatiu de l'estat respecte a aquestes altres instàncies. I en relació a les aliances i centres de poder internacional, els estats deixaran de ser els centres de poder per excel·lència, per passar a ser els components d'un sistema o d'una xarxa de poder més àmplia a la qual, en tot cas, procuraran proporcionar-li una certa legitimitat. Els estats continuaran existint i seguiran mantenint una certa autonomia els uns respecte els altres i, tot i que les seves capacitats quedaran progressivament minvades, seguiran essent instruments d'iniciativa política i fonts d'autoritat[17].

Del miratge de l'estat regit per la raó i a la recerca del bé comú, comandat per líders legitimats pel suport o la representació popular, amb capacitat de racionalitzar i imposar l'ordre en la societat i els mercats, hem passat a una imatge força més decebedora: uns líders amb un poder limitat, que

---

[15] Rubert de Ventós (1994), citat a Castells (1997).

[16] Castells (1997) assenyala com els intents per recuperar el control en un món globalitzat han anat en dues direccions: el desenvolupament d'institucions supranacionals i la descentralització regional i local. Ambdues tendències, però, també han contribuït al qüestionament de l'estat, de la seva capacitat i de la seva legitimitat.

[17] I sobre aquest punt, l'actual desenvolupament d'estructures d'autoritat plurals, és interessant el toc d'atenció de planteja David Held: "Les objeccions a aquest sistema híbrid són rigoroses. Queda la incògnita de si ofereix solucions als problemes fonamentals del pensament polític modern, que s'ha anat preocupant, entre altres coses, de les raons i la base de l'ordre i la tolerància, de la democràcia i la responsabilitat, i del govern legítim (1991: 161, citat a Castells 1997: 333).

responen com poden a les exigències del mercat i les pressions de l'entorn (d'altres organismes i altres estats) i que estan qüestionats o mancats de legitimitat. I quan l'estat ha perdut capacitat d'acció i de control sobre alguns sectors i processos fonamentals, sembla lògic que ens puguem replantejar el sentit d'aquesta institució.

L'autoritat de l'estat, la seva forma i el paper que se li va adjudicar, es basaven en la hipòtesi de la seva capacitat per ordenar la vida social i defensar els interessos de tots aquells que l'integraven (un col·lectiu nacional amb interessos comuns). La primera hipòtesi es troba avui seriosament qüestionada, la segona també. El treball crític desenvolupat des de finals del XIX fins avui, ha demostrat com en comptades ocasions podem acceptar aquesta imatge d'un estat que assegura un tracte igualitari al marge d'interessos personals o col·lectius. Des dels interessos corporatius fins a la pressió exercida des dels estats contra les diferents comunitats que els integraven (des de les minories ètniques i nacionals, fins als col·lectius caracteritzats per opcions sexuals determinades) trenquen la imatge d'un estat benefactor que vetlla pel bé de tota la col·lectivitat. Per això els estats també estan essent atacats des del seu interior. A les fonts d'erosió externes cal afegir-hi les forces que des del seu interior treballen per al seu desmembrament[18]. La majoria dels estats moderns s'han construït sobre la negació de les identitats culturals que contenien, en benefici d'una única cultura elevada a la categoria de nacional. En resposta a la creixent globalització cultural i a la creixent diversificació i fragmentació dels interessos socials en la societat actual, s'ha produït una notable

[18] El desenvolupament dels moviments nacionalistes en molts casos el reclamen explícitament. Altres moviments (el feminista, els moviments gais...) treballen en un altre sentit: si bé l'objectiu no és superar l'estat, abolir-lo per construir-ne un altre, les seves reivindicacions i estratègies de lluita (en bona mesura basades en la reivindicació de la identitat) poden erosionar els sistemes de representació política vigents introduint temàtiques i formes d'acció alienes a la tradició política de la modernitat.

revigorització de les identitats. Així, una pluralitat d'identitats transmeten a l'estat les aspiracions, demandes i objeccions de la societat civil o dels sectors de la societat que no es senten prou ben representats. La incapacitat creixent de l'estat per respondre simultàniament a l'heterogeni conjunt de demandes que se li plantegen, és un altre element que contribueix a la seva crisi de legitimitat

Per superar aquesta crisi alguns estats (entre ells l'espanyol, tot i que també per altres motius) han tendit a descentralitzar el seu poder traspassant competències a les institucions locals i regionals. Però un cop la descentralització s'ha produït, els governs locals i regionals poden acabar entrant en competència amb el poder central, de manera que la crisi, lluny de superar-se, fins i tot es pot accentuar. L'assetjament de l'estat i l'erosió de la seva confiança es produeix tant des de l'exterior com des de l'interior. Els governs nacionals han esdevingut massa petits per fer front als reptes de la globalització i massa grans per atendre les demandes de les persones. D'aquí les propostes de desenvolupament dels governs locals i la defensa de la seva eficàcia a l'hora d'integrar (i representar) la societat civil i gestionar les vides de les persones.

Crisi de l'estat, doncs, i de tot el que comporta. Diferents autors, quan analitzen el problema entenen que el culte renovat als símbols de la nació (la bandera) paral·lel a una desobediència cada vegada més gran a les institucions de l'estat que es desenvolupa en països com els EUA són característics d'aquesta crisi de legitimitat[19]. També en són simptomes el desenvolupament de noves formes de populisme, el refús cap al que es consideren interferències del govern en la vida privada, la família o les

[19] Als EUA, la crítica a les lleis i les institucions federals es torna més virulenta quan es vincula amb l'hostilitat classista i racial cap als pobres i les minories. Aquesta pot ser una tendència característica de moltes de les societats occidentals contemporànies.

comunitats locals i la desconfiança creixent cap als polítics i els partits majoritàris que s'impliquen en tasques de govern. Però abans de passar a l'anàlisi d'aquestes qüestions (molt més estretament relacionades amb l'augment de les reivindicacions identitàries, l'ascens del racisme, el qüestionament de l'ordre establert i el sorgiment de grups violents), analitzaré altres processos que s'han desenvolupat al si de la nostra societat i que també incidència en les problemàtiques objecte d'aquesta tesi.

2.3 CANVIS EN L'ESTRUCTURA SOCIAL

Un dels trets comuns de les economies occidentals de la postguerra va ser la tendència a la disminució de l'atur, a l'augment dels salaris i a l'establiment de tot un seguit de garanties econòmiques i socials per al conjunt dels treballadors. En l'actualitat, en canvi la situació és força diferent. En virtut de les modificacions del dret laboral, de les migracions (regulars o irregulars) i de l'augment de l'atur de llarga durada, les reivindicacions salarials i les garanties laborals adquirides pels treballadors han deixat de ser d'utilitat per a una part important de la població (fins i tot per a una part important de la població activa). Hem assistit al naixement del que alguns autors han anomenat un "mercat laboral dual", a l'afloració d'una zona marginal de treballadors que es mouen fora de la xarxa de seguretat central, que amenaça el caràcter general del sistema, que havia estat un dels trets característics del moment de màxima implantació de la modernitat.

La millora de les condicions de treball de la majoria dels treballadors (en termes de salaris, estabilitat laboral, horaris...), juntament amb la

flexibilització del mercat laboral que s'ha anat desenvolupant al llarg de les darreres dècades, ha propiciat l'escisió del que abans s'entenia que era un únic grup social (els treballadors, la classe obrera, els assalariats) en com a mínim dos grans grups amb interessos divergents i fins i tot contraposats. Els que gaudeixen de treballs estables i relativament ben remunerats, d'una banda; i els treballadors en precari, sovint poc qualificats i els ingressos dels quals oscil·len constantment entre les rendes del treball i els subsidis que els assegura (no en tots els casos) l'estat.

L'interès dels primers passa per la progressiva millora de les condicions laborals (sobretot del salaris, però també de millores qualitatives com ara la seguretat, els horaris, els permisos...) i l'estabilitat dels llocs que ocupen (aspectes sobre els que tradicionalment han basat la seva actuació els sindicats). A més, per a aquests treballadors l'acció negociadora dels sindicats és possible i eficaç: les garanties que gaudeixen els permeten participar en mobilitzacions i forçar acords sense que els riscos que puguin córrer siguin excessius. Per als segons la situació és diferent. La precarietat (flexibilitat) laboral els limita a l'hora de mobilitzar-se per la defensa dels seus drets, i en molts casos la prioritat no és tant l'estabilitat en el treball, com la possibilitat mateixa de treballar. En aquest darrer cas, quan l'objectiu ja no és la millora de les condicions del treball, sinó l'accés al món del treball, les possibilitats de reivindicació i defensa dels propis drets es redueixen més encara. D'altra banda, entre aquest col·lectiu les taxes de sindicació són molt més reduïdes. Tot i que podríem incloure ambdós col·lectius en el que tradicionalment hem qualificat com a "classe obrera", resulta evident que les aspiracions, objectius, possibilitats de lluita i negociació, formes de vida, pautes de consum i identitat de cadascun d'ells resulten ser molt diferents.

Això té altres conseqüències importants. La defensa dels treballadors ha estat assumida pels sindicats i (de forma diferent) pels partits i moviments "d'esquerres". Quan aquests treballadors resulten ser tant diferents entre ells, que alguns ja no s'identifiquen com a tals (pensem, per exemple en els controladors aeris, els metges o els advocats) i altres no ho són tot i que se'n consideren (els aturats, per exemple) la defensa del que abans s'entenia que eren uns drets *comuns* acaba essent difícil o, si més no, subjecta a nombroses contradiccions[20].

El sistema d'explotació de la força de treball que s'establia a través de les relacions laborals generaven unes situacions i uns problemes diferents dels que genera la precarietat laboral, l'atur i l'exclusió[21]. Ja ho he dit, es parla de dualització, de societat a dues velocitats, de fractura social. Uns recorren al concepte d'exclusió, a la vegada que altres denuncien la simplificació de la realitat que comporta el concepte i prefereixen parlar de desqualificació (Paugam 1991) o de desafiliació (Castel 1991, 1995). El concepte exclusió barreja realitats diverses, situacions i processos molt diferents i no contribueix a desvetllar la identitat dels responsables dels problemes que pretén descriure. Sovint el concepte confón el procés amb la situació (Wieviorka 1997: 13), però, a manca de visions i teories més acurades del fenomen, és força il·lustratiu d'aquesta (nova) realitat[22].

---

[20] Els articles de Recio (1986, 1989) són molt il·lustratius de les dificultats de l'acció sindical en les societats occidentals contemporànies. Un tercer article (Recio 1995) i Schmitthenner (1999) completen aquesta visió mostrant les dificultats d'articular una acció sindical tradicionalment lligada al territori, davant d'un capitalisme cada vegada més internacionalitzat.

[21] No és qüestió de desenvolupar-ho en aquest context, però per a una clarificació dels concepte de precarització, exclusió i marginació en el context de les societats occidentals contemporànies, és clarificadora la lectura de l'article de Gaviria et al. (1995), "Aproximación teórica al concepto de exclusión", així com el conjunt del llibre on ha estat publicat.

[22] Es tracta d'una novetat relativa, d'exclusió sempre n'hi ha hagut (sota el nom de marginació, per exemple, i els sindicats i les esquerres tradicionals no han demostrat ser excessivament eficaços en la lluita contra aquesta, si és que l'han plantejada), la novetat del fenomen rau més en la seva agudització.

Fins ara m'he referit a l'escisió de la classe treballadora, el fenomen és més complexe, però. No només els treballadors qualificats, estables i ben pagats han arribat a ser radicalment diferents dels treballadors en precari, sinó que en molts aspectes poden arribar a identificar-se més amb els hàbits i els interessos de la burgesia (capitalistes, empresariat...) que no pas amb els dels primers. És a dir, no només la classe obrera ha arribat a ser molt i molt heterogènia, sinó que una bona part d'aquesta pot arribar a tenir moltes més coses en comú amb altres classes socials que no pas amb membres de la seva pròpia classe[23].

Però al marge del clivellament al si de les classes socials, s'han produït altres canvis que estan provocant la transformació radical de les nostres societats. Les nostres societats, per exemple, ja no són industrials ni s'organitzen a través d'un conflicte de classes. Les relacions socials a les que s'oposava el moviment obrer han perdut la seva centralitat a mesura que s'ha anat imposant altres realitats i altres representacions de la qüestió social. Alguns sociòlegs, com André Gorz han anunciat el final del proletariat[24]. Cal ser prudents i no entendre (com maliciosament difonen alguns) que les formes d'explotació o les classes mateixes hagin desaparegut, sinó que la manera com s'estructuren ha resultat profundament transformada.

---

[23] Evidentment la diversitat dins de les classes socials ha estat reconeguda ja en èpoques passades i diferents autors han desenvolupat models per entendre els actors que poden trobar-se en cadascuna de les situacions possibles: Wright (1978, 1983) ha reflexionat sobre el que anomena "situacions contradictòries de classe", Parkin (1971, 1979) sobre les situacions de "tancament social",... El llibre de Crompton (1994) és una eina útil per a introduir-nos en el concepte de classe social, les diferents perspectives des de les que ha estat estudiat i els problemes que ha de fer front.

[24] Gorz A. (1980), *Adieux au prolétariat*, Gaillée, París.

Alguns autors, per exemple, consideren que hem passat d'una societat de la producció, basada en el racionalisme, l'ascetisme i la creença en el progrés, a una societat del consum en que la persona participa en el funcionament del sistema no només a través del seu treball i el seu pensament, sinó (també) mitjançant els desigs i necessitats que orienten el seu consum, i que no depenen únicament del lloc que ocupen en relació al sistema de producció (Touraine 1993: 248). D'aquesta manera la identitat dels actors, les seves orientacions personals i la seva capacitat de mobilització no estaria (tant) lligada al lloc que ocupen en relació als mitjans de producció (per utilitzar una fórmula marxista simplificada) sinó a altres elements, com ara la seva capacitat de consum, hàbits culturals, formes d'oci, etc.

2.4 TRANSFORMACIÓ DELS SISTEMES D'IDENTITAT SOCIAL

La majoria dels treballadors contemporanis gaudeixen d'unes condicions de vida molt diferents de les que patien els treballadors de finals del XIX o principis del XX. La millora de les condicions de treball, l'augment dels salaris i, sobretot, l'expansió del mercat i el consum de masses, en el primer món, han desplaçat el treball com a font bàsica de reconeixement i identitat social. Aquest paper el poden estar jugant ara els estils de vida, les formes d'oci, els hàbits de lleure i culturals, sobretot en una societat com la nostra en que, més que l'ètica de l'estalvi, de l'esforç i del treball pròpia dels primers moments del capitalisme, es difon una ètica del plaer, de la recerca constant de la felicitat, de l'oci, de les modes i els estils com a fonts d'identitat. Així, segons Keller (1991), mentre que la identitat moderna girava a l'entorn de la professió o la funció de cara al públic (o a la família),

la identitat postmoderna gira entorn a la llibertat i es refereix a aparences, imatges i consum. La identitat moderna era un afer seriós, amb eleccions i decisions radicals que determinaven el que era cadascú (per exemple en la feina, la família o les identificacions polítiques), mentre que la identitat postmoderna es una funció de l'oci i es basa en actituds enteses com un joc.

El "jo modernista" i el "jo postmodernista" es construeixen a partir de bases diferents. El primer accentua la capacitat de previsió i de serietat, creu en els sistemes de formació, en la vida familiar estable i en l'educació moral, entre altres qüestions. El segon és diferent. En la postmodernitat les persones viuen en un estat de creació i recreació constant, es valora l'espontaneïtat, el relativisme, l'adaptabilitat (Gergen 1991). Diversos estudis empírics recents sobre les pràctiques i els processos socials de construcció identitària confirmen les línies principals d'aquesta argumentació (per exemple el treball de Judith Stacey (1990) sobre famílies californianes; i el de Wexler (1992) sobre joves).

Altres autors s'inspiren i recuperen els treballs de David Riesman (1981) per distingir les noves formes de relació entre les concepcions de la identitat i les configuracions socials. L'estil de vida que el segle XIX, diuen, considerava exemplar es guiava des de l'interior, apreciava la fortalesa de caràcter i s'expressava en la capacitat creadora. Els membres de la "massa solitària" de Riesman dels tres primers quarts del segle XX es guiaven des de l'exterior, apreciaven la personalitat i s'expressaven en un caràcter sociable. Els "nous individualistes" que estan sorgint s'expressen en la creativitat, aprecien el jo i se'ls pot definir com guiats pel subjecte.

Marlis Buchmann (1989) ha intentat establir una conexió entre l'esquerdament de les pràctiques estandaritzades i la formació d'identitats socials. Segons ella, la societat moderna es caracteritzava per una alta estandarització o fins i tot per una institucionalització d'amplis àmbits de la vida quotidiana. Però aquest ordre en els darrers anys s'ha trencat amb la desaparició de l'estandarització de determinats sectors de la vida. En comparar les experiències dels alumnes de l'ensenyament secundari dels anys seixanta amb els dels anys vuitanta, Buchmann arriba a la conclusió que les orientacions biogràfiques i el comportament dels alumnes dels anys seixanta estan determinats, a grans trets, pels límits socials de l'estatus, mentre que les orientacions i les accions de la cohort dels anys vuitanta indiquen una més gran estratificació individual. Buchmann estableix una conexió entre la transformació parcial del règim de conducta i el renaixement d'una identitat sumament individualista, fugitiva i fluctuant. Aquestes dades en el seu conjunt assenyalen que en el transcurs dels tres o quatre darrers decennis s'han produït considerables modificacions en les condicions de la formació de la identitat. En l'etapa de la modernitat organitzada les identitats socials van ser comparativament estables i la seva estabilitat es basava en la inserció en pràctiques coherents i integradores. La relativa disolució d'aquestes pràctiques ha creat un marge més ample per a la construcció d'identitats. En aquestes condicions, doncs, les persones que tenen accés al món del consum i que tenen possibilitats, combinen lliurement les identitats i les intercanvien gairebé a caprici. Els que no poden, en canvi, poden estar subjectes als més durs temors i a una situació de desorientació, i poden buscar refugi en identitats fortes, siguin aquestes religioses, siguin nacionals.

Segons diferents autors, els exclosos també poden orientar les seves aspiracions i la seva identitat en un sentit diferents a com es feia en les

societats industrials modernes. Així Touraine considera que els que estan exclosos del moviment imparable de les innovacions i del canvi ja no es recolzen en una cultura de classe, en un medi obrer o popular, ja no es defineixen pel que fan, sinó pel que no fan: per l'atur i la marginalitat. I qui ja no es defineix per la seva activitat es construeix o es reconstrueix una identitat a partir dels seus orígens. Quan l'actor és només l'aturat, l'emigrant o l'estudiant inquiet pel seu futur, es corre el perill que el sistema i els actors es dissociïn del tot. L'objectivitat del mercat i la recerca subjectiva d'una identitat que ja no pot ser socioprofessional ja no es troben. Si això és així, ens trobem davant d'una dualització molt més profunda que l'estrictament econòmica. Des de fa temps als EUA, i cada vegada més també a Europa, l'exclusió del món de la producció i del consum afavoreix l'etnicitat, la consciència d'identitat ètnica. Els que ja no poden ser definits pel treball es defineixen pel que són, i això molts ho fan a través de l'adscripció ètnica. Entre els exclosos l'alternativa és l'anòmia o la integració en comunitats veïnals o ètniques, d'aquí el sorgiment de microcultures que s'encarnen en bandes (però també en expresions musicals amb fortes referències ètniques, per exemple) i que es converteixen en punts de suport d'una població marginada però que conserva el desig d'incorporar-se al món dels que l'han refusada (Touraine 1993: 237-238). Sens dubte, processos que es desenvolupen en altres societats, no occidentals, obeeixen a aquesta mateixa lògica: l'extensió de l'islamisme radical, per exemple.

2.5 EL SUBJECTE COM A NOU ACTOR SOCIAL

Al marge dels processos de construcció identitària, sembla evident que la lògica d'una societat i d'uns ciutadans orientats pel consum ha de tenir poc a veure amb la lògica, les aspiracions i els valors d'una societats i uns ciutadans orientats pel treball. La lògica del mercat no és la lògica de la producció, i cal esperar que les actituds i valors que promouen una i altra siguin també diferents. Quan més endavant recuperem aquesta qüestió i advertim del perill de caure en un discurs dels valors com a entitats autònomes (crisi de la família, crisi de valors, pèrdua de referents morals...) pot resultar útil tenir present que la difusió d'aquests valors no depèn exclusivament de la voluntat de les famílies i les persones que en són portadors, sinó que en bona part són depenents de les regles del joc que imposa i de les actituds que promou (o requereix) el sistema social en que ens movem. Més enllà d'un discurs moralitzant, convé una profunda reflexió al voltant del model econòmic i social que ens hem o ens han imposat[25].

Com he dit, Touraine parla de divorci entre el sistema i els actors. Un sistema ordenat gairebé únicament per les exigències del mercat, enfront d'uns actors que, més enllà del càlcul estrictament econòmic, apel·len a la seva subjectivitat, a la necessitat d'un reconeixement més complet, que ja no es defineixen només com a treballadors sinó que aspiren a un reconeixement (i a una realització) com a subjectes posseïdors d'emocions, sentiments, aspiracions, hàbits i atributs culturals que depassen

[25] La bibliografia que aborda la relació entre el sistema sociocultural i els valors i trets de personalitat dels individus és extensa: abarca des de les obres clàssiques dels l'escola de cultura i personalitat, fins als treballs de sociòlegs, antropòlegs i pedagogs que han desenvolupat el que es va conèixer com a "teoria de la correspondència". Per a una visió de conjunt pròxima al tema de l'educació, Serra (1998).

l'excessivament estricta definició per la posició que ocupen en el mercat. Per descriure aquest nou actor (que ni la sociologia moderna ni la política no han arribat mai a tenir en compte), Touraine introdueix un nou concepte: el subjecte.

> Denomino subjecte al desig de ser un individu, de crear una història personal, d'otorgar sentit a tot l'àmbit de les experiències de la vida individual (...) La transformació dels individus en subjectes és el resultat de la combinació necessària de dues afrimacions: la dels individus contra les comunitats i la dels individus contra el mercat. (Touraine 1995: 29-30)

El subjecte és la voluntat d'una persona d'actuar i ser reconegut com a actor. S'oposa a la idea de massa, que el dilueix en un grup, i s'oposa també a l'individualisme, que pressuposa un actor sotmès a la lògica del sistema i sempre a la recerca racional del seu interès. El subjecte implica la recuperació de la plenitud de la persona, de la seva multidimensionalitat; la recuperació d'un actor alhora racional i emotiu, amb una identitat, amb valors universals i alhora integrat en una comunitat concreta i amb unes preocupacions que van més enllà de la qüestió econòmica o de les disputes socials. Es tracta de recuperar la persona en tota la seva complexitat, lluny de les simplificacions a que l'han sotmesos els més diversos discursos polítics i socials. Aquest canvi, que alguns consideren necessari, no és fàcil, però. La integració de les dimensions del subjecte i de les seves aspiracions en un simple eix de dretes i esquerres, en un debat ordenat per les tensions exclussivament socials, tal com ha succeït al llarg de la modernitat, deixa de ser suficient, i d'aquí que sorgeixin moviments alternatius, nous moviments socials, que volen recuperar tot el que el discurs i els debats de la modernitat han deixa de banda.

2.6 ELS MECANISMES DE REPRESENTACIÓ

Possiblement, qui més està patint les conseqüències de totes aquestes transformacions, són els partits d'esquerres, aquells partits i moviments amb voluntat de transformar la societat. Els canvis esdevinguts han deixat aquests partits i moviments en una situació incòmoda. Abans he fet referència dos elements fonamentals: d'una banda als canvis de mentalitat, o la pèrdua (o transformació) de les consciències de classe; i d'una altra als canvis en l'estructura de les societats occidentals (com i entre qui s'estableixen les línies de desigualtat). Ambdues transformacions poden haver provocat que el sector de població que constituïa el principal suport d'aquests partits i moviments hagi estat substituït per un altre (en el millor dels casos) o s'hagi disolt (en el cas pitjor). De ser moviments pretesament de masses amb un missatge que s'adreçava al gruix de la població (la classe social més àmplia, que era també la més explotada), han passat a ser moviments en defensa dels drets de les minories (els més explotats, ara), i aquesta oposició de les minories (dels exclosos) i la majoria (arrossegada per la producció, el consum i la comunicació) dóna un sentit nou al vell debat entre les dretes i les esquerres. La dreta ja no defensa els "de dalt", sinó als "de davant", els que poden seguir al ritme trepidant dels canvis i les exigències del mercat. Igualment, l'esquerra es troba en una situació en que ha de defensar més als exclosos que no pas als "de baix". L'esquerra ha esdevingut sensible als estralls del sistema i per això està més atenta a les desigualtats creixents entre el Nord i el Sud, a les agressions al medi ambient i a l'exclusió de múltiples minories. Per això ja no parla en nom d'una majoria oprimida, sinó en nom de minories (o d'una majoria aliena o absent, en el cas del Tercer Món) i per això ha d'incorporar en el seu discurs el tema de la diferència a més del de la desigualtat.

Aquests canvis són profunds perque no només comporten un canvi de sensibilitat i una transformació de la població que pot sentir-se directament interpel·lada, sinó també un canvi en el discurs. Passar a parlar de minories quan es parlava de majories, de diferències a més de desigualtats, de classes socials quan els obrers es consideren de classe mitja, de lluita quan la majoria s'acomoda en el consum, no és fàcil. Com tampoc no és fàcil proposar un discurs de crítica i transformació d'una societat de la qual no hem arribat encara a entendre els canvis ni sabem cap on ens estan abocant.

La temàtica de la pèrdua d'un llenguatge polític i de la pèrdua de la conexió entre la capacitat d'acció política i els mecanismes i institucions per al seu exercici ha estat analitzada per filòsofs, politòlegs i sociòlegs com ara Jean-François Lyotard (1979), Claude Leford (1986), Marc Guillaume (1985), Claude Gilbert (1985) i Jean-Luc Nancy (1983). Alguns d'aquests autors, més enllà de l'atzucac en que es troba el pensament polític al canviant de segle, reflexionen sobre la crisi de confiança en la política mateixa (lògica si els que l'han de promoure topen amb dificultats), la crisi de les democràcies i el sorgiment de nous moviments que propugnen formes d'acció i participació política alternatives.

En aquest sentit, molts d'aquests autors consideren que els fets del mes de maig de 1968 són en certa manera un anunci de les tendències que s'imposaran al llarg dels anys setanta, vuitanta i noranta. Amb la revolta del maig del 68, es demostrava que els potencials membres de les futures elits (els estudiants universitaris) estaven disposats a trencar amb les regles establertes, i d'altra banda es trencava la imatge de la societat com un sistema de regles estable i coherent.

Cap aquella època s'havia arribat a un consens sobre les formes regulars de la participació política (la participació a través de les eleccions i la possibilitat d'implicar-se en el sistema de partits). La determinació de no romandre dintre de l'espai definit mitjançant aquestes convencions, més enllà de ser una expressió de discrepància, qüestionava la idonietat i la legitimitat d'aquestes convencions. Des d'aleshores el nombre de moviments i d'actuacions d'intervenció ciutadana ha augmentat de manera considerable en els més diversos àmbits (des de l'antinuclear al del feminisme) i en tots els nivells (des del més local fins al més global). Algunes d'aquestes activitats i moviments (l'ecologista, per exemple) poden interpretar-se com intents per reestructurar les institucions polítiques de manera que reflecteixin millor els desigs de la població i reaccionin a ells de forma més adequada, però altres (el moviment *okupa*, els nous partits d'ultradreta) han de ser entesos com un allunyament i una crítica als sistemes de participació política tal com estan establerts. Sovint aquests moviments han actuat al marge de les convencions de la democràcia organitzada. De fet, el qüestionament de les fronteres de la democràcia ha adoptat dues formes: la protesta extrainstitucional i l'erosió de les institucions electorals i el cert és que en l'actualitat, la creixent activitat no convencional dels ciutadans va associada a una decreixent participació en les formes de participació convencionals, fins al punt que la desestructuració del sistema institucional s'ha convertit en la hipòtesi de treball dominant en la recerca sobre els processos electorals i el sistema de partits.

De fet, però, tots aquests moviments es nodreixen d'arguments que es reforcen mútuament. D'una banda l'allunyament de la política, dels polítics, de tot allò que sembla rellevant, bé perque el discurs polític treballa a partir d'uns eixos i unes idees i atén uns problemes que no es corresponen

amb les variadíssimes preocupacions dels homes i dones actuals (d'aquí la reivindicació del subjecte i d'una acció política basada en ell, que planteja Touraine); bé per les dificultats de gestió que abans he esboçat (i en relació a aquesta qüestió, la descomposició de l'estat del benestar i els reptes que han d'afrontar els estats a nivell internacional hi tenen també una influència remarcable). D'una altra banda, la reducció de la política a uns processos electorals-espectacle on tot s'hi val, on el ciutadà participa només puntualment en un joc polític organitzat en base a una rivalitat de partits entre els que les diferències ideològiques han esdevingut tènues, les confrontacions i les aliances tenen més a veure amb la pugna pel poder que amb la coherència política, i el debat ha esdevingut una exhibició de llocs comuns, demagògia, sofismes, falàcies i manca d'honestedat. La política com un fi en ella mateixa ha obert la porta al cinisme i la incredulitat.

Així, la dèbil teoria de l'afiliació política que va predominar durant la modernitat organitzada ha reduït la participació política al procés d'elecció de les elits, ha privat de substància la comunicació política i ha fet creure que la política només és la simple administració de la societat. Però com que han sorgit protestes en contra o han reaparegut temes que no es poden gestionar d'aquesta manera, avui en dia no es poden mantenir aquestes pràctiques tal com estaven, amb l'esperança que seguiexin funcionant com es desitjava en el passat. D'aquesta manera s'ha arribat a una situació delicada: s'han reobert temàtiques polítiques al mateix temps que s'han retallat els recursos (pràctics i conceptuals: la fe en l'eficàcia de l'estat, l'àmbit d'acció de l'economia, els límits entre el públic i el privat...) disponibles per abordar els problemes polítics, i d'altra banda sorgeixen moviments inèdits, la majoria de component jove, que animen el debat polític de forma diferent: al marge de les organitzacions establertes, en funció de les seves preocupacions concretes i específiques: no polítiques

(tal com es definia la política en la modernitat). Aquests moviments formulen crítiques que depassen el replegament de la indiferència i de vegades el refús total del sistema, i que esdevenen una crida perque s'atenguin els "problemes reals" (els immediats?).

D'aquesta manera va extenent-se el sentiment que els polítics ja no representen ningú que no siguin ells mateixos i els representats ja no se'n senten. A la crisi del poder institucional, de l'estat, cal afegir-hi la crisi del sistema de representació, i amb totes elles una crisi de legitimitat que contribueix a la difusió de l'escepticisme i la desconfiança. Arribats a aquest punt, els ciutadans-electors ja no participaran en la política per adhesió, sinó per una emoció i unes creences sinuoses sotmeses als efectes especials produïts pels mitjans de comunicació (Balandier 1993: 199) i la racionalitat del debat es veurà deplaçada per l'excitació emocional, amb tot el que això comporta.

Davant d'aquesta situació diferents autors reaccionen amb postures diverses, que van des del catastrofisme, l'escepticisme i la desilusió, a l'optimisme més radical davant un futur, més que incert, obert i ple de possibilitats. Els primers veuran la situació plantejada com una situació de crisi i d'incertesa, de replegament de la política i la societat, de caos davant l'esfondrament d'un ordre sense que sigui possible entreveure l'ordre en el futur. Els segons consideraran la desconvencionalització de les pràctiques organitzades com la millor ocasió per una nova apropiació de la política, de la democràcia, com el final d'una hegemonia amb tantes o més ombres que llums. Possiblement, l'optimisme o el pessimisme amb que observem aquest procés dependrà tant de l'adhesió i confiança que hàgim dipositat en el sistema que s'esfondra, com de la convicció o la fe que tinguem en la

capacitat de la nostra societat a l'hora de crear mecanismes i institucions de representació i gestió política i social més justos.

2.7 NOUS MOVIMENTS, CAP DISCURS?

Ens trobem amb un món que es caracteritza per l'aturada dels grans actors col·lectius, pel refluxe dels moviments socials centrals i per la irrupció dels antimoviments socials, fusionals i totalitzadors, de tancament identitari[26]. Per evitar el triomf dels segons, caldrà establir ponts entre el mercat (l'economia), la lluita contra les desigualtats (la societat), la identitat (la cultura) i la democràcia (la política), que permetin d'escapar de les utopies comunitàries i de la desintegració generalitzada, que pot conduir cap a una guerra de tots contra tots. Això no és fàcil, però. I mentre tot aquest espai es reorganitza, van sorgint noves propostes d'acció algunes de les quals s'estructuren a l'entorn del que alguns han qualifcat com a nous moviments socials[27]. Es tracta d'un conglomerat més aviat heterogeni que tracta de fer propostes i d'organitzar l'acció col·lectiva enfront d'un sistema i d'uns discursos aparentment esgotats. La capacitat de mobilització d'aquests nous moviments socials és diversa, però en cap cas han aconseguit desenvolupar les seves propostes per dotar-les de la força i globalitat que van tenir, per exemple, les propostes sorgides del moviment obrer. I és que, més enllà de la capacitat de mobilització, la majoria d'aquests moviments topen amb la dificultat d'articular un discurs global i coherent sobre la nostra societat.

---

[26] Als dos propers capítols desenvoluparé aquesta qüestió. A les pàgines ~~155~~ 158 a ~~160~~ 163 desenvolupo el concepte "antimoviment social" tal com l'utilitza i el defineix Michel Wieviorka (1992)

[27] Castells els defineix com aquelles "accions col·lectives conscients l'impacte de les quals, tant en cas de victòria com de derrota, transforma els valors i les institucions de la societat" (1997: 25).

Més enllà de les crítiques o de la identificació dels efectes negatius, la majoria d'aquests moviments fan front a la dificultat real d'identificar l'arrel dels problemes i de fer propostes per superar-los. Als dos propers capítols plantejaré alguna hipòtesi explicativa del paper que juga la component identitària en aquests moviments, les dificultats que hi ha perque siguin realment socials i els riscos que hi ha de que esdevinguin només moviments de defensa comunitària o antimoviments socials.

Com veurem, Touraine i Maffesoli són alguns dels autors que han estudiat el desenvolupament de noves formes d'agregació social i la creació de comunitats amb noves identitats i noves fronteres. Entre aquestes comunitats hi trobem les que es fonamenten en diverses formes de declaració de pertinença (nacionalismes, regionalismes...), les basades en unes pràctiques sexuals similars, les diferents cultures juvenils i tot el conjunt de moviments socials i comunitaris orientats a l'assoliment de determinats objectius. Les perspectives d'ambdós autors són, però, radicalment diferents. Maffesoli parla de tribalització[28] i destaca la pluralitat i la diversitat d'aquestes noves formes de socialitat, considera que no s'adhereixen a cap entitat superior ni tenen interès a fer-ho, es tracta de formes d'agrupació alienes a qualsevol interès i discurs polític (1990:89-92)[29]. En canvi Touraine veu en els moviments socials la font potencial i el nucli d'una renovació col·lectiva de la política i la societat. Des de la seva perspectiva es tracta de moviments que desenvolupen el concepte de l'acció política a través de formes d'acció i camps d'intervenció més amplis dels tradicionals; contribueixen a crear identitat allà on actualment no n'hi ha i formen part d'un procés que promou la capacitat d'acció col·lectiva

[28] Un concepte que té cura de definir per evitar males interpretacions, però que malgrat tot, des d'una perspectiva antropològica crec que hauríem de considerar del tot inadequat i que crea confusions innecessàries perque recorre a una arrel que ha adquirit un significat del tot diferent al que se li vol donar en el context de la seva obra.
[29] Melucci, A. (1988) segueix una perspectiva similar.

(Touraine 1984, 1986, 1992). En tot cas, allà on la discusió sobre les noves formes de "societat" compta amb base empírica, mostra concepcions molt divergents sobre les orientacions dels individus i els grups, així com de les possibilitats d'establir un debat col·lectiu per als afers que són comuns a tots els grups. D'aquesta manera, atenent els nous tipus d'identitat que es formen en les "tribus" i els nous moviments socials o comunitaris caldria una redefinició del que entenem per política, per debat polític, car la nova realitat social (o la realitat social que s'apunta) no s'adapta a la concepció modernista de la política.

Wagner (1997) considera incorrecte parlar del final de la modernitat si amb aquesta expresió volem indicar que en la nova societat no hi hauran noves formes de designació de significat de l'autonomia individual i del domini racional. No obstant, l'expressió té una certa validesa si amb ella volen declarar que s'han esgotat els discursos intel·lectuals i socials que van ser part constitutiva del projecte modern. Les interpretacions orientades pel marxisme en el transcurs de les darreres dècades, per exemple, resisteixen malament les proves imposades per la modernitat. Però aquestes no són les úniques interpretacions que es troben en un atzucac. No són només unes determinades ideologies les que fan front a dificultats, sinó que segons diversos autors és la mateixa possibilitat d'articular discursos creïbles sobre la societat (perque és aquesta la que ara m'ocupa) la que ha resultat qüestionada[30].

[30] Cal assenyalar (ni que sigui per exhibir una falsa i impossible equidistància ideològica) que el mateix neoliberalisme es fonamenta en la impossibilitat de predir i ordenar les pràctiques econòmiques i socials. No ens trobem doncs amb una ideologia triomfant (per damunt d'altres ideologies derrotades), sinó amb uns grups afavorits pels nous escenaris i que fan del deixar-se arrossegar per les noves formes d'intercanvi, producció i enriquiment llur estandard. El seu fonament és l'èxit, no la raó.

2.8 RELATIVISME I PÈRDUA DE SENTIT

Igual que en l'anterior crisi de la modernitat, la crisi actual també es caracteritza per l'acció combinada de dos tipus de dubtes: la consciència que el món social és una realitat construïda (i construïble) va incrementar les incerteses sobre la possibilitat d'arribar a assolir coneixements naturals vàlids; i la consciència de la pluralitat i la diversitat de les pràctiques socials va dificultar la tasca d'imaginar-se un actor col·lectiu capaç d'intervenir en nom i a favor d'idees universalistes. Tots aquests dubtes es van reforçar mútuament, va prosperar la filosofia de la contingència i es va veure com eren de fràgils els ciments sobre els que s'havien bastit les pràctiques i les creences de la modernitat organitzada.

Per això el post-modernisme és la ideologia que culmina l'actual crisi del projecte modernista: sobretot la versió relativista del post-modernisme, que no admet l'existència de valors universals i que exalta la diferència i la multiplicitat; la versió del post-modernisme que entén tota pretensió d'universalitat i de consens com l'expressió dels interessos de determinades persones o col·lectius; el post-modernisme que a voltes també és la negació de la capacitat de comprendre, de la possibilitat del diàleg, de la capacitat de conviure i que és, al cap i a la fi, el reflex d'una societat fragmentada (o de la impossibilitat de pensar la societat com a tal). De fet, els autors crítics amb aquests plantejaments han assenyalat com un dels seus punts més dèbils el fet que ignora les qüestions referents a l'enteniment polític i de la recerca de decisions per als afers comuns. Extreu la seva força i la seva capacitat d'atracció de les actituds anticonformistes i favorables a la diversitat, però no és capaç de desenvolupar arguments a favor de pràctiques polítiques en un ordre que

impliqui diverses "cultures diferents". I si la societat que podem considerar com l'encarnació de la modernitat liberal només pot contenir pràctiques socials coherents en espais molt reduïts, caldrà redefinir el concepte mateix de societat, i si els deures i les responsabilitats de les persones es refereixen a només un ordre polític delimitat, la possibilitat mateixa de la política resultarà profundament qüestionada. I amb "lo polític" qüestionat, del que en dèiem societat en restarà ben poc.

Ja he assenyalat a l'inici del capítol que les crisis de la modernitat es caracteritzen precisament per dubtes profunds sobre la possibilitat de comprensió i de modelació. El que entra en crisi no és només una institució, una ideologia, un sistema determinat, sinó la confiança que a través de la raó (la "raó legisladora") és possible entendre les pràctiques socials i millorar-les. En aquest sentit, ambdues crisis (la que qüestiona la capacitat d'ordenar, de millorar i la que qüestiona la capacitat d'entendre) estan íntimament relacionades: al qüestionament de l'ordre de les pràctiques s'hi va sumar el qüestionament de l'ordre de la representació, i finalment la possibilitat mateixa de la representació. Balandier ho sintetitza afirmant que:

> La crisi no es percep només a partir de la disfunció, també es reconeix com a prova que afecta la capacitat del sistema i els actors per definir-se, organitzar-se d'alguna manera per autoconeixement. Fa més incertes i menys funcionals les cosmologies socials, i aquesta mínima acció contribueix a la vegada a una mala interpretació i a un mal ús que li mantenen o li accentuen l'agudesa. Evidentment, la consciència de la crisi no la fa aparèixer, però introdueix un efecte de reforç. Les incerteses i les complexitats noves que en resulten duen progressivament al descobriment d'un món en que l'ordre es torna cada vegada menys pensable en les formes inadequades que han estat heretades; la consicència de desordre s'intensifica i fa veure totes les coses sota els aspectes de la dispersió, de l'aleatori i del poc control. El desordre contemporani està *en els caps* i no només en les situacions amb les quals cadascú s'enfronta. (Balandier 1993: 148)

Un dels grans assoliments de la modernitat va ser el d'aconseguir que les pràctiques fossin fins a cert punt coherents, i un altre va ser aconseguir que els acords assolits semblessin gairebé naturals. Si s'establia que l'ordre social era natural, es tancava la porta a les preguntes fonamentals i s'impedia que es plantegessin dubtes sobre la seva solidesa i sobre la possibilitat d'alternatives. Però amb la capacitat de pensar ordenadament els afers socials cada vegada més reduïda, es van començar a posar en dubte certeses que fins aleshores havien estat inqüestionades, en especial aquelles que feien referència a la possibilitat de la representació objectivista de la societat com a unitat amb estructures i funcions bàsiques fixes. En l'actualitat, la relaxació efectiva de la coherència de les pràctiques socials organitzades coincideix amb la renúncia a la idea de la possibilitat d'entendre i controlar les pràctiques socials en aquest àmbit global en el que precisament ara serien necessàries.

Per això Balandier qualifica aquesta època com el "temps del pensament desarmat, desfet, impotent", incapaç de fer intel·ligible un món on l'única certesa és la del moviment. Tot ordre sembla que es disol en una successió de canvis, la realitat sembla que s'oculta en transformacions o simulacions múltiples i que escapa a tota temptativa d'investigació (Balandier 1993: 146). La succesió de formes culturals ha estat substituïda per la seva simultaneïtat i s'imposa el pluralisme cultural (i amb ell el mestissatge, però també les actituds de tancament). Jean Braudillard també veu aquesta època com l'època de la simulació, dels simulacres, d'una hiperproducció en la qual tot s'anul·la. Considera que hi ha un esfondrament de l'ordre simbòlic (d'on la societat de la tradició obté la seva relativa cohesió), una proliferació de les informacions, una anul·lació dels continguts reemplaçats per pures imatges: així es crea una pseudo-realitat d'aparença molt real[31].

[31] D'aquí (també) la importància de la identitat (i de la seva ficció).

Es tracta d'una modernitat superactivada que constantment genera i ens aboca al desconegut, que fa que l'home es senti aliè a l'univers social i cultural que ha creat i que es constitueix i es mou per efecte de les seves accions. Es veu disminuïda la capacitat de l'home ordinari però també la del polític. El segon perd el que constituïa la seva força en les societats tradicionals: ser el guardià del sentit, en estar lligat a un ordre simbòlic relativament estable que sustenta la societat, ser l'agent pel qual la tradició dóna el seu sentit i la seva direcció als projectes col·lectius i produir el consentiment més gran possible al seu voltant (Balandier 1993: 155)[32]. També la capacitat dels experts (dels científics socials, pel cas que ens ocupa) sofreix la mateixa prova. Davant d'aquesta situació alguns autors parlen només d'una nova forma de modernitat, de la modernitat reflexiva (Beck, Giddens i Lash 1994), de consciència de les dificultats de tot tipus que cal fer front; altres es refereixen (uns per fer-ne la lloança, altres per cercar-ne la sortida) de l' ingrés en una "era del buit" (Lipovetsky 1983) d'un buit intel·lectual, d'un buit moral, d'una manca absoluta de criteris i guies per a l'acció; i finalment altres parlen d'una època en que el pensament ha estat derrotat (Finkielkraut 1994).

Aquest marc que he anat esboçant i que descriuen els diferents autors que fins aquí he anat citant, ofereix les condicions necessàries perque a les societats occidentals es difongui la sensació de desordre i s'endagui un procés cap a la desconvencionalització de les pràctiques socials (des de les pràctiques polítiques, fins a les formes més bàsiques de comportament i d'interacció). La pèrdua del sentit (efecte de l'esfondrament dels grans sistemes simbòlics i explicatius i de l'expansió d'una mena d'agnosticisme general) també implica la pèrdua de les orientacions que guien l'individu. La negociació de les relacions imposades per la vida quotidiana i, encara més,

[32] Veiem que aquestes consideracions també es poden aplicar amb facilitat a les institucions educatives.

l'avenç durant el recorregut de la vida, es veuen afectats pel dubte i subjectes a reajustaments freqüents. Un empirisme inestable redueix el camp de les ritualitzacions, les rutines, els hàbits i les certeses. D'aquí l'exaltació de la capacitat d'invenció en la vida quotidiana o la valoració de l'ordre espontani en detriment de l'ordre instituït (Balandier 1993: 150-155). La societat que no defineix ni els fins col·lectius ni l'ordre, que ja no pot o no sap definir-los, s'entrega a una mena d'espontaneisme o de *bricolage* permanent[33].

2.9 DESORDRE I DESCONVENCIONALITZACIÓ

> ¡Què irrisòries semblen les apelacions a la integració i a la solidaritat mentre per totes bandes avança, amb passos de gegant, la descomposició de la vida social que condueix al caos i a la violència en les regions més pobres o més fràgils, però que és viscuda pel contrari com la dolçor de l'Arcàdia, com un debilitament de les pressions i les regles en les societats més riques! (Touraine 1993: 244)

Segons Wagner (1997) el discurs i la tendència cap a la desconvencionalització s'ha d'interpretar com una aposta per la desregularització econòmica, però no només de l'econòmica. El discurs de la modernitat es recolzava en la idea de llibertat i d'autonomia. Wagner parla d'un discurs de l'alliberament, d'alliberament de les arbitrarietats que cohartaven els individus a l'antic règim, d'abolició de les discriminacions i d'augment de les possibilitats de mobilitat dels individus. A remolc d'aquest discurs, al llarg de les darreres dècades els ciutadans han anat

[33] Aquesta aposta per l'espontaneïtat i la "naturalitat" és denunciada per diferents sociòlegs, que consideren que ha penetrat en el sistema educatiu fins abocar-lo a l'absurd (Cardús 2000, entre altres).

criticant la imposició d'obligacions de tota mena. En molts casos aquestes reclamacions s'han formulat en nom del pluralisme i de la diversitat i tenen poc a veure amb càlculs comercials. Altres vegades els interessos empresarials són evidents. En qualsevol cas, continua Wagner, amb aquestes demandes aflora una reactivació de la idea liberal de limitar les injerències de l'estat i una renovada insistència en la capacitat d'autorregulació de la societat[34]. Però el discurs a favor de la "desregularització" no pot considerar-se un discurs "de les dretes", un plantejament exclussivament liberal. El discurs s'ha extès considerablement (i no només a partir de l'esfondrament del socialisme real), fins al punt que ha arribat a impregnar amplis sectors de l'esquerra tradicional, que per a certs aspectes també l'han fet bandera[35].

En diverses ocasions al llarg d'aquest capítol m'he referit al 1968 com una data mítica, com un punt d'inflexió o un moment a partir del qual irrompen nous actors, noves pràctiques, nous discursos. Per explicar la tendència a la desconvencionalització que s'ha desenvolupat en la nostra societat, he de tornar a referir-m'hi. De la revolta del seixanta-vuit n'ha perdurat la seva imatge mítica, una imatge que periòdicament és reproduïda amb entusiasme per aquells que en varen ser protagonistes (autèntics o no: alguns varen ser-ne simplement espectadors). La seva exhibició ve a ser una mena de garantia de progressisme fins i tot per aquells que han acabat escorant-se cap a la dreta fins embarrancar en el liberalisme més radical. En

[34] En aquest context, l'obligatorietat de l'ensenyament secundari, al que sotmetem milers de joves, no deixa de ser un vestigi del passat, un element que no encaixa en absolut amb aquesta nova tendència que s'imposa en la nostra societat (s'imposa entre els empresaris, els *okupes*, els antimilitaristes...).

[35] Sobretot davant de qüestions alienes al discurs de l'estat del benestar, en tot allò que impliquès la submissió de l'individu a l'estat, a la tradició, a les convencions socials... Seria interessant veure quins equilibris s'han anat establint en el discurs de les esquerres entre la idea d'igualtat (d'entrada, el principi fonamental d'aquestes ideologies) i la de llibertat (fonament del liberalisme), i fins a quin punt la segona en molts moments no ha tingut més pes o més acceptació (si es vol, en els discursos populars) que la primera.

contrast amb això, les causes, els objectius i els efectes d'aquella revolta segueixen essent (¿com aleshores?) poc clars. Això fa que a l'hora de fer-ne el balanç, la situació sigui contradictòria. És impossible d'establir una relació directa entre la revolta del seixanta-vuit i cap modificació en les institucions socials, però en canvi és possible afirmar que aquells esdeveniments estan relacionats amb l'eclosió d'un nou ordre social: en varen ser l'anunci, la punta de l'*iceberg*. Les revoltes de maig van significar una profunda perturbació de les pràctiques socials establertes i van qüestionar radicalment la racionalitat d'algunes d'aquelles pràctiques.

Edgar Morin (– i altres 1968), a propòsit dels esdeveniments del maig del 1968, parlen d'una "bretxa cultural". També Wieviorka, considera que la revolta del 1968 era més una revolta cultural i política que social[36]. És més, l'objectiu de la revolta i dels moviments a que va donar lloc era l'estat: no una forma concreta d'organitzar-lo, no específicament la ideologia ni el model de societat que recolzava, sinó l'estat mateix, el poder polític centralitzat, el principi d'autoritat. Per això són molts els autors que consideren que la revolució cultural endegada el seixanta-vuit va impulsar la societat cap a la desconvencionalització i el retabliment de l'ambivalència en un ordre social que havia estat conceptualitzat com supraconvencional i refusava tota llibertat d'acció exercida al marge dels límits previstos.

La protesta es composava de dos elements en cert sentit contradictoris. En primer lloc incloïa el projecte de creació d'un subjecte col·lectiu, d'un alliberament a partir d'un nou subjecte històric. En segon lloc, es tractava

[36] I darrera d'ella, la resta de moviments que es van desencadenar: "Més o menys conflictualitzada, sovint politizada per una perspectiva d'esquerres, l'acció dels anys setanta s'esforça a mobilitzar uns recursos culturals, una tradició, una memòria, una identitat, unes arrels malmenades o fins i tot una contra-cultura eventualment referida al l'Extrem Orient, amb el projecte d'afeblir una dominació o una opresió llargament imputada a l'Estat" (Wieviorka 1997: 15). A l'estat!

d'una protesta contra la "societat organitzada", en cert sentit reclamava el trencament de les pràctiques socials establertes (Wagner 1997: 249). Dels dos elements el segon era el més fort. La insistència en el pluralisme i la diversitat va ser molt més important i persistent que la idea de renovació col·lectiva (o en tot cas, aquesta segona idea -que com ja he dit, fins cert punt es contradiu amb l'altra- es considerava dependent del triomf de la primera). Si el seixanta-vuit va ser una revolució cultural, aquesta revolució es va fer en nom de la individualitat, de la modernitat liberal i en contra de la imposició de qualsevol ordre prèviament establert. En la seva versió radical es plantejava l'exigència d'autonomia en el sentit que cada persona de cada nova generació pugués considerar qualsevol forma d'ordre rebuda (des de les formes de poder i govern, fins a les convencions socials establertes per la generació anterior) com una imposició heterònoma i una limitació de les possibilitats d'escollir el seu propi camí en aquest món. En aquest sentit, les idees-força del maig del seixanta-vuit preparaven el camí per als anys vuitanta, que s'han descrit a partir de les nocions d'individualisme, hedonisme, narcisisme, espontaneïtat, etc.

A partir de finals dels seixanta va començar a modificar-se l'orientació de la crítica social en les societats occidentals. Per implantar els mecanismes i institucions modernes, es van establir diversos límits i convencions. Des dels anys seixanta ençà l'eina crítica fonamental ha estat advertir que aquestes convencions no són sinó això, convencions, i que com a tals estan construïdes socialment i poden obeir (únicament o en part) a l'interès de determinats grups de la nostra societat. La crítica fa evident, doncs, que per sota de les normes i de les convencions no hi ha cap fonament sòlid que les justifiqui, tot i que s'han imposat de forma generalitzada (Foucault 1992). D'aquí l'exigència política del dret a la diferència, a ser diferent i a ser tractat com a tal. Com veurem més endavant, aquesta exigència està

present en els més diversos moviments socials contemporanis, des dels feministes fins als nacionalistes, els de reivindicació ètnica i els xenòfobs i racistes actuals (val a dir que l'exigència del dret a la diferència es complementa, tot i que de manera irregular[37], amb l'exigència del dret a la igualtat).

Així, a mesura que el moviment de la modernitat progresa en extensió i durada, s'exten la sensació d'un ordre que es desfà, de formes en continua inestabilitat. Els anunciadors del final de la modernitat entren en el "clar anarquista de la postmodernitat" (en paraules de Jurgen Habermas): allà on tot es desafia i on es refusen les representacions unívoques del món, les visions totalitzadores, els dogmes i les imputacions de sentit. Es desarma la jerarquia dels coneixements i dels valors, els sistemes de significació, els paradigmes i els models. La crisi deixa de semblar un fenòmen conjuntural i la societat comença a ser qualificada de "tova, borrosa, fluïda"[38]. El mateix autor (1993: 151) repassa algunes de les expressions que tracten de designar aquest temps i les noves formes de societat: unes remeten a morfogènesis totals o brutals (mutacions), a desaparicions i deconstruccions (esclat, dispersió), a desregulacions (ni senyals ni valors clars), a la quasipatologia (aïllament, narcisisme, soledat), a la regresió (barbàrie). Les qualificacions, a més poden ser positives (tot comença a ser possible) o negatives (no hi ha futur). ¿Com identificar l'ordre (o com

[37] Vegin-se, si més no, les crítiques de Taguieff (1987, 1991), Delgado (1998, 2001) o San Román (1995), a determinats discursos antiracistes

[38] Aquestes imatges es tradueixen en diverses figures. Balandier en desenvolupa dues, la tecnològica i la representació de l'ordre social: pel que fa a la tecnologia, assenyala que apareix com a productora d'un ordre cada vegada més complex i a la vegada d'un desordre catastròfic o pervers: indústries nuclears, químiques i biològiques; respecte a l'ordre social, assenyala com els canvis en els sistemes de producció, serveis i consum, l'efecte dels mitjans de comunicació i dels nous gèneres de vida, etc. han erosionat la coherència de les classes socials i la sensació de desordre ha acabat imposant-se (Balandier 1993: 143-225).

establir-lo) quan tot se'ns mostra en la inestabilitat i l'aparença enganyosa? A tot el món les persones pateixen una pèrdua de control sobre les seves vides, el seu entorn, els seus llocs de treball, la seva economia, els seus governs. L'accel·leració del temps històrics (la successió de canvis en que s'ha convertit el que potser va ser un plàcid fluir del temps) i la cada vegada més gran abstracció del poder, estan desintegrant els mecanismes de control social i de representació política.

D'aquesta manera el desordre entra en escena. També la incertesa, que expressa la irrupció de l'inèdit sota els impulsos de la modernitat, i del risc que l'home es trobi exiliat, estranger, bàrbar en la seva pròpia societat, on només pugui identificar el caos i la manca de sentit de la seva pròpia societat. La consciència de desordre en resulta avivada, l'home es descobreix en part desterrat en un món l'ordre, unitat i sentit del qual se li apareixen enfosquits. Davant d'aquest món fluctuant i fragmentari s'interroga sobre la seva pròpia identitat. Per això Balandier (1993: 164-165) qualifica l'home contemporani com:

> Un ser històric mal identificat, sense definició mítica, metafísica, positiva i cultural d'àmplia acceptació. La indiferència, el menyspreu, la violència, poden atacar-lo a costos més reduïts, la inquietud i la por el confinen en la passivitat, el poder tècnic el fa moldejable. L'apatia acabarà per fer-lo espectador desvinculat de tot i d'ell mateix.

Davant d'aquesta situació és gran la temptació d'abandonar d'alguna manera la societat a ella mateixa i apostar-ho tot pel retorn de l'individu o de l'actor, a la virtut de la iniciativa o l'espontanietat; o tornar al grup, la identitat, la comunitat.

Com ja assenyalat a l'inici del capítol, és precisament aquest retorn el que em proposo d'analitzar, el del desordre, la violència, la comunitat, la

identitat i els discursos que els acompanyen (nacionalisme, populisme, racisme, ...). L'anàlisi la faré a partir dels discursos, actituds i comportaments dels alumnes de l'IES Guillem d'Efak del Vilar. Abans, però, aprofundiré més en l'anàlisi de la identitat, el racisme i la violència en la societat contemporània.

3. La identitat en la societat actual

> El liberalisme només correspon a una cara de la modernitat esclatada, la de l'acció i el canvi, separada de l'altra, la de la identitat al marge de tota acció social, de la subjectivitat de les nacionalitats, dels ghettos, de les bandes agressives, dels gestos que inscriuen damunt les parets o els vagons del metro una identitat indesxifrable i realment anònima.
> (Touraine 1993: 237-238)

Segons Tabboni (1997: 236), la comunicació entre identitats diverses és un dels problemes centrals que els membres de tota societat històrica han d'afrontar. Així com cada societat crea una divisió del treball, unes institucions econòmiques, un sistema familiar, educatiu, cada societat crea unes normes que regulen la trobada amb l'estranger, l'estatut que hi ha de tenir. Amb tot, al llarg de l'era industrial, en els països occidentals, l'estructuració cultural de les relacions socials era secundària o estava subordinada a l'estructuració de les relacions de producció. La referència a la identitat cultural remetia sobretot a la temàtica de la unitat del cos social i hi aportava un principi d'integració (bàsicament a partir del concepte de nació). Quan ambdues temàtiques coincidien, la divisió del cos social procedia del treball i de la producció capitalista, amb les desigualtats que comportava i amb les seves formes de mobilitat.

Aquest estat de coses es veu transformat en la societat postindustrial, quan la cultura es situa en el cor de les demandes i quan aquestes reivindicacions acaparen un pes polític més important que el que havien tingut. Aleshores la cultura deixa de ser el quadre al si del qual s'emmarquen els debats, per

passar a ser viscuda com un principi de divisió i de conflictualitat dins del mateix cos social. La qüestió de les identitats, el comunitarisme, el nacionalisme, el racisme, l'apassionament amb que s'aborda la qüestió de la diferència cultural, del multiculturalisme, de les minories, no són en absolut noves, però han passat a ocupar un lloc central que abans no tenien. La nova intensitat amb que s'aborden aquests fenòmens és indissociable d'un canvi històric amb el que ha passat a qüestionar-se simultàniament la unitat i la divisió del cos social (Wieviorka 1997b: 13).

Essent la identitat una qüestió emergent en les nostres societats, en aquest capítol faré una aproximació al concepte, per apuntar tot seguit quins són alguns dels elements que expliquen l'emergència de les qüestions identitàries. Finalment exposaré algunes de les formes que adopten els discursos i els moviments que es generen al voltant d'aquesta qüestió. Només deixaré de banda els discursos i moviments racistes, que centraran la nostra atenció al capítol següent. Aquesta anàlisi, sens dubte servirà per entendre millor la importància de la identitat entre els joves de l'IES del Vilar, la presència de discursos d'etnicitat i la forma que aquests adopten. servirà, per exemple, per entendre el tractament que aquests joves fan de les idees de tipus nacionalista, però també per entendre la importància que aquests joves confereixen a la moda, al grup, a l'estil, ... i per entendre com totes aquestes qüestions s'entrecreuen i s'influeixen.

3.1 DEFINICIÓ D'IDENTITAT

La identitat ha estat abordada des de disciplines i perspectives molt diferents (sobretot la psicologia, però també la sociologia, la filosofia i, és

clar, l'antropologia). En la perspectiva antropològica s'ha emprès l'estudi de la identitat en relació a la cultura, és a dir, analitzant la influència que aquesta exerceix sobre els processos de construcció identitària, ja es tracti d'identitats ètniques o de qualsevol altre tipus.

Totes les cultures i totes les persones reconeixen alguna forma d'identitat i treballen amb ella. Tothom i a tot arreu desenvolupa la consciència de ser semblant a altres persones i alhora singular, diferent en un mateix. Quan parlem d'identitat el que fem és recórrer a un principi de classificació, i hem d'acceptar que l'ésser humà és, per antonomàssia, un animal de rutines classificatòries. Sense aquestes rutines la cultura no seria possible i sense la cultura la humanitat no hauria evolucionat (i segurament, ni tant sols hauria pogut sobreviure). Hem de concloure, doncs, que la identitat és un fenomen humà per excel·lència (Esteva Fabregat 1988).

La identitat fa referència al que hom pensa i diu d'un mateix. Inclou l'autoclassificació, l'autoavaluació, l'autodescripció, l'autocensura i tot allò que el grup entén que ha de fer[1]. Aquest darrer aspecte (el nivell normatiu de la identitat) és el que ofereix regles, orientacions, que serveixen per ordenar el comportament[2], són els elements que donen significació a la posició de l'actor al sí de la comunitat. Així doncs, per extensió, una identitat representa tenir una fixació social, una permanència i una estabilitat reconegudes per un mateix i pels altres.

---

[1] D'Andrade 1973: 441, citat a Esteva i Fabregat 1988: 110.

[2] Possiblement aquest aspecte resulti obscur si el pensem en termes d'identitat ètnica. La noció és bàsica, però. Pensem, per exemple, en la identitat sexual i la importància que té a l'hora d'ordenar comportaments, provocar-ne uns i censurar-ne uns altres. Precisament, les dificultats que en l'actualitat tenen molts homes occidentals (joves i adults) a l'hora de definir la seva masculinitat (perque el model tradicional ha perdut vigència i no s'ha generat un model alternatiu prou clar) és una de les hipòtesis que, segons diversos autors, explicaria determinades formes de violència que s'estan desenvolupant entre els joves (la violència seria un recurs per afirmar la pròpia masculinitat, la pròpia identitat com a homes).

La identitat no només situa la persona en relació a les altres, sinó que fins a cert punt la identitat comporta una assignació de sentit realitzada per un mateix o pels altres. En aquesta línia, Castells proposa que definim la identitat com:

> El procés de construcció del sentit atenent a un atribut cultural, o un conjunt relacionat d'atributs culturals, al que es dóna prioritat sobre la resta de fonts de sentit. (1997: 28)

A partir d'aquesta definició, podem acceptar que una persona o un grup social puguin tenir diverses identitats. Aquesta pluralitat, però, pot ser font de tensió i de contradicció tant en la representació d'un mateix com en l'acció social. Tot i que es refereix a atributs culturals, no hem de concloure de la definició de Castells que la identitat es construeixi només a partir d'atributs ètnics o nacionals. Els atributs culturals amb que es treballa poden contribuir a formar una determinada concepció de la joventut, de la vellesa, de la masculinitat; poden crear una determinada identitat de classe (noblesa, obrerisme...), religiosa; o poden donar a lloc a la creació d'una identitat específica dins del ventall que ofereixen les diferents subcultures juvenils (les mal anomenades "tribus urbanes"...), o fins i tot fomentar l'individualisme (no la identitat individual) com a forma d'identitat col·lectiva (tal com ho planteja Lasch (1980) en la seva anàlisi de la "cultura del narcisisme"). Les identitats, doncs, poden ser diverses i referir-se a diferents aspectes de l'individu i la societat. Amb tot, quan fem referència a la identitat convé pensar en l'existència de dos nivells: un nivell social, relatiu al paper de l'individu definit en forma de professió, sexe, edat, parentiu...; i un nivell psicològic, que dóna lloc a la personalitat, al caràcter o al temperament, que es manifesten a l'entorn de la persona i que permeten caracteritzar-la com a tímida, agressiva, introvertida... En

qualsevol cas, però, no podem tractar cap dels dos nivells com si fossin entitats independents (Caughey 1980: 174).

A mesura que les persones progressen en direcció a la maduresa, se li van reconeixent diferents identitats (a més de la sexual o de l'edat, se li reconeix una identitat ètnica o nacional, una identitat política, una identitat religiosa, etc.). Aquest reconeixement el realitza un mateix (hom s'identifica, va dotant-se d'una identitat) però també és otorgat pels altres: la identitat obté el seu reconeixement dintre del context d'un sistema cultural i de les funcions socials en que es distribueix la totalitat d'una cultura. Tota identitat, doncs, és significada culturalment, tot i que això no vol dir que la identitat que s'atribueix un mateix pugui no ser reconeguda o pugui no correspondre's amb la que li atribueixen els altres (una situació de conflicte en absolut estranya).

En relació a la cultura, convé recordar la distinció proposada per Barth (1976) i que revisa San Roman (1986) entre els continguts culturals i la identitat cultural. Si bé la diferència pot considerar-se la qualitat pròpia de la identitat (Benoist 1981: 19), cal tenir en compte que no es dota del mateix valor tots els elements ni totes les diferències culturals per tal de ser marcadors d'identitat. Tant la selecció d'uns o altres elements culturals, com el lloc on s'estableixen els límits dels col·lectius identificats amb aquests marcadors varia en funció de diferents circumstàncies. La identitat treballa amb els atributs culturals, però aquests no són els únics que expliquen els processos de construcció identitària. La literatura antropològica sobre els processos d'etnogènesi i de construcció identitària és abundant[3]. Des d'aquesta perspectiva cal pensar la identitat com a un

[3] El llibre de Pujadas, *Etnicidad. La identidad cultural de los pueblos* (1993), ofereix una introducció breu, senzilla i il·lustrativa.

fenomen dinàmic i sotmès a processos de redefinició subjectes a influències locals i globals.

Que un mateix es defineixi com a "català" o com a "espanyol", com a "occidental", "cristià", "blanc" o "europeu", vol dir quelcom fonamental sobre la identitat que s'atribueix un mateix (qui es considera que és). Però el significat de "català" o "espanyol" és un producte social que no pot ser reduït a un únic significat, sinó que admet variants a nivell personal, local, regional, nacional. Les connotacions de cadascuna de les etiquetes són múltiples. És més, algú pot identificar-se com a "blanc" o com a "europeu" i pot articular aquesta identitat amb un discurs nacionalista o amb un discurs obertament racista. En canvi, una altra persona pot acceptar la seva condició de "blanc" i utilitzar-la com a descriptor de la seva identitat, tot i refusar qualsevol plantejament i discurs racistes. Les etiquetes emprades per a definir la pròpia identitat poden ocultar significats divergents i complexos, i per descobrir-los cal situar els diferents conceptes en el context on prenen significat. A nivell macrosocial, els discursos sobre les races o la nació poden servir per dotar de significat aquestes manifestacions d'identitat, però cal tenir en compte que els contactes, les relacions, les amistats, els conflictes, les vivències que es desenvolupen a nivell microsocial poden provocar modificacions importants, no només en l'ús d'aquestes etiquetes, sinó també en el sentit que se'ls dóna[4].

Aquesta perspectiva[5] s'allunya, doncs, de qualsevol recerca de cap mena d'identitat essencial (immutable, inalterable, eterna) i opta per analitzar la

---

[4] Precisament un dels objectius de la recerca a l'institut del Vilar és veure el sentit i el valor que els joves d'aquest institut atribueixen a aquestes etiquetes i a aquests discursos.
[5] Que defensen Benson (1981) i Breakwell (1986) i que utilitza Back (1996) en el seu estudi sobre la reformulació de les identitats i l'ordenació de les relacions interètniques en una ciutat de la Gran Bretanya i que en bona mesura comparteix els interessos i els posicionaments teòrics d'aquest estudi.

identitat com un fenomen multidimensional, mutable en el temps i l'espai i subjecte a múltiples influències. Tot i reconèixer els excessos d'autors com Anderson (1983) o Gellner (1983) quan, al meu entendre, sobredimensionen l'artificiositat de moviments identitaris com els nacionalismes i infravaloren l'existència de trets culturals efectivament compartits[6], quan en aquest treball utilitzem el concepte "comunitat" ho farem en relació a la manera com la població objecte d'estudi en parla. Precisament un dels centres d'interès de la recerca consisteix a descobrir la manera com el discurs identitari s'actualitza, quines són les comunitats a que es fa referència, quins són els límits que s'estableixen i en base a quins criteris, i quin és el sentit i continguts que s'otorguen a aquestes comunitats. L'interès rau més en la manera com es pensen les comunitats i la manera com s'actualitza el discurs identitari, que no pas les característiques, semblances i diferències efectivament existents entre els diferents col·lectius (si bé aquesta qüestió s'introduirà per tal de poder situar els discursos en el context social i cultural en què es desenvolupen).

D'altra banda, quan en el treball parlo de discursos, em refereixo a les construccions de la realitat social tal com les formula la població estudiada. Els discursos contenen presentacions ordenades de temes amb un significat i consistència variables i relatius. És per això que prefereixo el concepte discurs al d'ideologia, perque els discursos són, per la seva naturalesa, menys estables en termes de consistència semàntica i no acostumen a estar tan formalitzats com ho poden estar algunes ideologies. Alhora, entenc que els discursos poden participar de sistemes de significat més complexos, dels quals en poden prendre els principis i els temes més importants, i a

[6] El primer declara les nacions "comunitats imaginades" i el segon parla igualment d'"invencions històriques arbitràries" i considera que són les elits les que inventen identitats nacionals i difonen la idea entre la població per mobilitzar-la i sotmetre-la als seus interessos (hipòtesi difícil de mantenir en l'anàlisi dels moviments nacionalistes que sorgeixen en l'actualitat, tal com denuncia Castells (1997:53)).

partir dels quals introdueixen variacions i matisos de major o menor importància. Així, el discurs sobre les comunitats i les identitats que desenvoluparan les comunitats estudiades[7] es recolzarà en uns discursos i uns conceptes més generals sobre el que vol dir i el que implica la nació, l'estrangeria, la nacionalitat, la llengua i, fins i tot, la "raça", les diferències fenotípiques, la religió, Àfrica, l'Islam, etc. I tal com planteja Back (1996) consideraré que aquests discursos o "estils locals" són el producte de definicions socials rivals que no són homogènies i que alhora es composen de discursos diversos que en determinats contextos i en determinades circumstàncies predominaran però no així en altres. D'aquesta manera, si bé podrem considerar que alguns discursos són predominants, cal remarcar la importància de tots els discursos actualitzats i entendre en quines circumstàncies i per quins motius se n'actualitzen uns i no uns altres[8]. Més enllà de les anàlisis de l'etnicitat en la línia endegada per Barth (anàlisis situacionals i processuals de caràcter macrosocial) en aquest treball s'abordarà una anàlisi de les construccions identitàries més atenta als canvis i les pressions de tipus microsocial.

3.2 L'ASCENS DE LA IDENTITAT

A l'inici del capítol dèiem que, més enllà de la definició del fenomen, era igualment important apuntar en aquestes línies una primera explicació que ens ajudés a entendre per què en l'actualitat la qüestió de la identitat ha

[7] Que Wallman (1986) qualificaria de "local styles", variacions locals d'un model discursiu més ampli.

[8] Precisament l'interessantíssim treball de Les Back (1996) té per objectiu explorar la funció dels discursos i sistemes semàntics que s'actualitzen en una comunitat multiètnica de la Gran Bretanya en relació al manteniment de les relacions interètniques i el rebuig del racisme.

passat a tenir una importància que no tenia en altres moments en la nostra societat. Si, com hem dit, la identitat és un fenomen humà universal, també hem de reconèixer que no sempre, ni a tot arreu, aquest fenomen serveix per mobilitzar les persones, ni suscita passions, ni anima la vida política, de la mateixa manera. Alguns autors han caracteritzat els darrers decennis com els del retorn de la identitat, dels nacionalismes, dels particularismes, de les tradicions, del racisme i de la xenofòbia.

> L'impuls d'expresar la identitat pròpia i de fer-la reconèixer tangiblement pels altres cada vegada és més encomanadís i s'ha de reconèixer com una força elemental fins en el món encongit de l'alta tecnologia, aparentment homogeneïtzant, de finals del segle XX. (Hooson 1994: 202, citat a Castells 1997)

Alguns dels fenòmens que apuntàvem en el capítol anterior poden ajudar-nos a esbrinar-ne les causes. Castells, a *La ciutat i les masses* (1987) parla de fracàs dels moviments polítics (del moviment obrer, dels partits polítics) en la tasca de contrarestar l'explotació econòmica, la dominació cultural i l'opressió política, i observa com això deixa la població davant l'alternativa de rendir-se o reaccionar a partir de la font més immediata d'autorreconeixement i organització autònoma: la seva localitat. Diu que d'aquí neix la paradoxa d'una política cada vegada més local en un món cada vegada més globalitzat[9]:

---

[9] Símptomes de les nostres pròpies contradiccions, aquests moviments fan front als problemes reals que avui s'ens plantegen, però sovint no en l'escala ni en els termes més adequats. En aquesta defensa de l'immediat podem reconèixer molts moviments, grups i grupúsculs ecologistes (que fan de la reflexió global i l'acció local, no una contradicció a superar sinó, en molts casos, el seu principal capital); reaccions com la del "negre de Banyoles" (¡Sentiments i identitats s'adhereixen als racons més insospitats!); mobilitzacions perque determinat immigrant, indocumentat però afectivament acollit pel poble no sigui expulsat; queixes d'equips de futbol perque no poden alinear ni federar un company de nacionalitat estrangera... Aquesta lògica, però, també fa més fàcil la resposta a suposades "agresions" immediates (la transformació del barri per la presència d'immigrants, l'edificació d'una mesquita...) encara que no siguin, en absolut les més importants.

> Havia producció de sentit i identitat: el meu barri, la meva comunitat, la meva ciutat, la meva escola, el meu arbre, el meu riu, la meva platja, la meva capella, la meva pau, el meu entorn. Però era una identitat defensiva, una identitat d'atrinxerament del conegut contra el caràcter impredible del desconegut i incontrolable. De sobte indefensa davant un remolí global, la gent es va tancar en ella mateixa; el que tinguessin o el que fossin es va convertir en la seva identitat. (Castells 1987: 84)

Un altre autor, Maffesoli detecta aquesta mateixa tendència de replegament en el que es sent com a pròxim, en el més immediat[10], si bé entén que el que és proper, el territori, no necessàriament cal entendre-ho en un sentit exclussivament físic (tot i que en els seus treballs dóna moltíssima importància a la fisicitat, a la calor del contacte real):

> Si es torna el seu sentit al barri, a les pràctiques veïnals i a l'afectual (...) és abans que res perque això permet xarxes de relacions. La proxèmia remet essencialment a la fundació d'una successió de "nosaltres", que constitueixen la substància mateixa de tota socialitat. En la línia del que he dit anteriorment, m'agradaria destacar que la constitució dels microgrups o de les tribus que puntuen l'espaialitat, es fa a partir del sentiment de *pertinença*. (...) {Ara bé} el que delimita pot ser perfectament un espai concret, però també pot ser una *cosa mentale*: pot ser un territori simbòlic. (Maffessoli 1990: 241)

En un sentit similar, al capítol anterior també assenyalàvem com un efecte de la desestructuració de les pràctiques, discursos i moviments socials que ordenaven les relacions entre els diferents grups socials i que servien, també, per dotar d'una certa identitat social als individus que formaven part d'aquests grups (els obrers, els capitalistes, els empresaris...), és que s'obre la porta a que les persones cerquin la seva identitat en característiques definides com a no socials. Aquells que ja no es defineixen pel que fan (pel seu treball), pel lloc que ocupen en la societat, dèiem, es defineixen pel que són, i per a aquesta definició els materials ètnics,

---

[10] "L'accentuació del que és quotidià no era un encongiment narcissista ni un raquitisme individualista, sinó més aviat un recentrar-se en quelcom pròxim, una manera de viure en el present, i col·lectivament, l'angoixa dels temps que trancorre" (Mafessoli 1990: 24).

nacionals, esdevenen un recurs a l'abast. Igualment, la crisi de l'estat-nació també obre la porta a diferents formes de fragmentació cultural, a diferents moviments identitaris que reclamen, bé un reconeixement que els ha estat negat, bé el reforçament d'una identitat nacional que pot estar (o es pot sentir) en perill. Quan la societat s'assembla cada vegada més a un mercat, quan les controvèrsies ideològiques i polítiques s'han esmorteït, només sobreviu la lluita pels diners i la recerca de la identitat (o el seu manteniment en un món globalitzador que l'amenaça). Els problemes socials es veuen substituïts per problemes no socials, per problemes de la persona, del planeta, per problemes que depassen el camp polític definit per la modernitat i sembla que el buiden de contingut.

El treball que els diferents grups socials han realitzat sobre ells mateixos també és en bona part responsable d'aquesta entrada en escena de la identitat. La modernitat va construir-se traçant una línia divisòria entre l'espai públic i l'espai privat. Encara avui molts veuen en aquesta distinció inseparable de la modernitat la única possibilitat realista d'associar l'universalisme del dret i de la raó i el diferencialisme de les identitats particulars[11], amb la idea que l'existència d'una esfera privada aporta a cadascú la garantia d'una possibilitat de viure segons la seva pròpia cultura mentre respecti les normes i els valors universals. La distinció es fonamenta en el principi que l'estat regula tots aquells aspectes de la vida dels ciutadans que poden afectar la convivència (deixa de banda, doncs, aquells que efecten només la seva privacitat), i que aquesta regulació es fonamenta només en principis de valor universal: és en nom de la modernitat que actua l'estat, en nom de la raó, doncs, i aquesta és aliena als particularismes i les tradicions. Per això l'acció de l'estat es considera

[11] Vegi's Carabaña (1993) com a exemple de la defensa d'aquesta distinció a partir de posicions liberals, i l'atac que comporta a la majoria de propostes llançades des del multiculturalisme.

socialment i culturalment neutra: és l'estat de tots, sigui quin sigui el sexe, la religió, la classe social o la cultura dels ciutadans. El tracte just, equitatiu, és del tot independent de les característiques d'aquests col·lectius i el seu reconeixement (el reconeixement de les seves pràctiques, les seves creences, la seva identitat) s'entén que no influeix en unes mesures adoptades només en nom de la justícia i la raó (...universals)[12]. La identitat (social, sexual, ètnica, nacional...) de cadascú correspon a l'àmbit privat, justament l'àmbit que l'estat respecta i cedeix (amb límits) a la gestió dels mateixos ciutadans (les "comunitats").

Aquests principis han estat profundament qüestionats pels diferents moviments i actors socials que s'han anat desenvolupant els darrers decennis en les nostres societats. És sobretot a partir dels anys setanta que es produeix un canvi important en la distinció dels dos àmbits sense que això vulgui dir que es confonguin o es barregin. La separació dels dos àmbits no és abolida sinó posada en qüestió apelant a la seva redefinició. Diversos filòsofs i sociòlegs de la postmodernitat (Touraine, Lipovietsky, Finkielkraut, Braudillard...) parlen de la disolució de l'espai públic i l'espai privat. Els actors, asseguren, deixen de ser socials i es tanquen en ells mateixos, cap a la recerca narcisista de la identitat, sobretot quan no estan integrats en la classe mitja, que es pot definir més fàcilment per la professió i el consum que per normes de conducta social. Touraine parla de "disolució de la societat", d'una nova situació, que qualifica de "postsocial", i que és el producte de la completa separació entre la instrumentalitat i el sentit: la primera està gestionada per les empreses, que competeixen entre elles en els mercats; en canvi el segon ha esdevingut purament privat, subjectiu.

---

[12] Un "universalisme" que es despiega i que troba els seus límits en les fronteres dels estats-nació, d'altra banda.

Amb tot, la lectura que fem de la crisi d'aquesta distinció (d'allà on es situa, més que de la distinció en si) no té per què ser negativa. Com veurem, alguns autors interpreten que aquesta crisi pot ser el primer pas d'un procés d'alliberament i crítica social que res no té de narcissista. La crítica feminista a les relacions de gènere, per exemple, està al cor de les transformacions per les qual ha esdevingut problemàtica la distinció entre el que és públic i el que és privat. Aquesta crítica va denunciar l'establiment d'una correspondència entre l'esfera privada i les dones i l'esfera pública i els homes. Va denunciar també que la justícia (l'estat), en distingir entre l'espai públic i el privat, només se'n sortia a l'hora de regular el primer i abandonava el segon a l'arbitrarietat i la violència dels dominants. Des del feminisme, doncs, es va plantejar la superació d'aquesta divisió com un pas necessari per a la superació de les desigualtats de gènere. Així, el pas de l'àmbit privat a l'àmbit públic esdevé indispensable per a l'afirmació d'una identitat col·lectiva: constituir-se públicament vol dir donar-se a conèixer, palesar la pròpia existència com a primer pas d'un procés l'objectiu darrer del qual és aconseguir que les pròpies aspiracions puguin ser ateses. Wieviorka planteja que la crisi de la distinció entre el que és públic i el que és privat, en realitat pot correspondre al moment en que s'afirmen o es reafirmen nous actors socials (ja siguin moviments de gais i lesbianes, malalts del ronyó, immigrants pakistanesos, dones, joves o pares divorciats):

> El pas del privat al públic es revela així indisociable de l'afirmació d'una identitat col·lectiva: construir-se públicament, en efecte, és constatar que hom no està pas aïllat, que hom forma part d'un conjunt que disposa d'una certa capacitat d'imposar la seva existència, ja sigui en termes culturals, per exemple sota la forma de comunitats concretes, en termes econòmics, sota la forma de comerços especialitzats, o en termes polítics, per exemple sota la forma d'un *lobby*. (Wieviorka 1997: 24)

D'aquesta manera, l'enfortiment dels discursos identitaris podria ser el primer pas d'un procés d'acció social més ampli. Amb tot, el mateix autor reconeix que això no deixa de ser una possibilitat la realització de la qual resta subjecta a diferents circumstàncies[13].

Castells comparteix aquesta mateixa perspectiva alhora que observa les dificultats que cal fer front per tal d'aconseguir que de l'impuls identitari en sorgeixin moviments que vagin més enllà de l'estricte atrinxerament en la pròpia identitat. Més enllà de la dimensió identitària de moviments com el fonamentalisme religiós o el nacionalisme, Castells hi veu en ells una actitud clarament defensiva. Per a entendre millor aquest caràcter de defensa enfront de les amenaces i les transformacions que resten sentit al món en que ens movem i que qüestionen la identitat dels actors, Castells (1997:28-34) proposa que distingim entre la identitat legitimadora, la identitat resistència i la identitat projecte:

1. La identitat legitimadora és la introduïda per les institucions dominants de la societat per extendre i racionalitzar la seva dominació davant dels actors socials.

   Aquesta forma d'identitat genera una societat civil, un conjunt d'institucions, d'organitzacions i d'actors socials estructurats que reprodueixen (encara que de vegades de manera conflictiva) la identitat que racionalitza les fonts de dominació.

[13] De fet, en altres casos, el discurs identitari no és el gèrmen d'un discurs social alliberador, sinó el que queda del fracàs d'aquest darrer: als EUA el moviment identitari i diferencialista neix cap a finals dels anys seixanta de la crisi del moviment dels drets cívics, passa per una fase revolucionària anti-imperialista (Black Power...) i desemboca en un multiculturalisme radical que combina relativisme cultural i essencialisme de les cultures, exaltació dels orígens, del que és "primordial", de "l'autèntic".

Els discursos nacionalistes generats des dels estats, el republicanisme francès o l'Amèrica com a terra promesa i paradís de la libertat, són clars exemples d'aquesta forma d'identitat.

2. La identitat de resistència és la generada pels actors que es troben en posicions devaluades o estigmatitzades per la lògica de la dominació, que construeixen trinxeres de resistència basant-se en principis diferents o oposats als que impregnen les institucions de la societat.

   La identitat de resistència condueix a la formació de comunes o comunitats (que poden arribar a posar en qüestió el concepte mateix de societat). Tal com hem argumentat, aquesta és la forma d'identitat més important en l'actualitat. Construeix formes de resistència col·lectiva contra l'opressió atenent a identitats que aparentment van estar ben definides en la història, la geografia o la biologia, permetent que s'expressin com essència de les fronteres de la resistència.

   Aquests moviments identitaris adopten la forma de fonamentalismes religiosos, comunitats territorials, reivindicacions de tipus ètnic o nacionalista enfront els poders (o els estats) establerts, etc.

3. Identitat projecte: és la que elaboren els actors socials a partir dels materials culturals que tenen a l'abast, per redefinir la seva posició en la societat i, en fer-ho, busquen la transformació de l'estructura social.

Aquest tercer procés de construcció d'identitat produeix subjectes[14], és el projecte d'una vida diferent, pretén la transformació de la societat com a prolongació d'aquest projecte d'identitat.

El moviment feminista n'és l'exemple paradigmàtic: un cop es supera un primer moment de resistència identitària i de defensa dels drets de les dones, el moviment s'expandeix i passa a desafiar el patriarcat i tots aquells discursos i estructures que contribueixen a perpetuar-lo. Igualment, el moviment obrer en un determinat moment, més enllà de la defensa dels treballadors es planteja la transformació de la societat i dels mecanismes que provoquen la seva explotació[15].

De quina manera es construeixen els diferents tipus d'identitat depèn del context social i de la manera com s'hi situen. En aquest sentit, Wieviorka adverteix que en un passat encara recent la nació podia ser percebuda o volguda com un instrument funcional (per a la promoció de la modernitat: la industrialització, l'educació, les comunicacions...) però en l'actualitat està deixant de ser-ho, per això el nacionalisme que subsisteix és reactiu, resistent, defensiu... pretén retenir una funcionalitat que desapareix. Per això pot anar acompanyat d'un discurs nostàlgic i conduir a posicions de replegament, de refús diferencialista o de rebuig als immigrants:

> Avui el nacionalisme, i ben especialment a Europa, s'ha instal·lat, en conjunt, en el costat de la vessant antimoderna, la més ràpidament oberta al racisme i la xenofòbia. I és versemblant que com més s'aprofundeixin

---

[14] He explicat el concepte a la p. 55 a partir de la definició de Touraine (1995).

[15] Quan el mateix autor analitza la importància creixent de la identitat davant l'esfondrament dels projectes alternatius (Castells 1997: 129), adverteix com moviments socials molt heterogenis (entre ells el mateix moviment zapatista, un dels moviments actuals susceptibles de generar una identitat-projecte) tenen en comú uns objectius socials dèbils i que les seva capacitat de mobilització es basa sobretot en una identitat de reacció a un adversari clarament identificat. Encara que alguns d'aquests moviments proposin visions alternatives de la societat, es tracta de moviments reactius i defensius més que de propostes d'un nou projecte social.

> els fenòmens socials que l'alimenten (exclusió, dualització socio-econòmica), més es globalitzarà l'economia, més es desestructuraran les societats nacionals i més s'afirmarà el seu diferencialisme inquietant; ja sigui sota formes polítiques, com és el cas de França amb el Front nacional, o sota formes infrapolítiques més difuses i sovint violentes, com a la Gran Bretanya, o encara combinant les unes amb les altres, com s'observa a Alemanya. (Wieviorka 1993: 63)

Igualment, Castells considera que el distanciament cada vegada més accentuat dels fenòmens locals i els globals, i entre els àmbits de poder i l'experiència dels individus fa que la majoria de l'acció social s'organitzi en l'oposició que existeix entre els fluxes no identificats i les identitats aïllades.

> En aquestes noves condicions, les societats civils es redueixen i desarticulen perque ja no hi ha continuïtat entre la lògica de la creació de poder en la xarxa global i la lògica de l'associació i la representació en les societats i cultures específiques. Així que la recerca de sentit es produeix en la reconstrució d'identitats defensives al voltant dels principis comunals. La majoria de l'acció social s'organitza en l'oposició que existeix entre els fluxes no identificats i les identitats aïllades. (Castells 1997:33)

La pròpia comunitat esdevé un dels pocs punts de referència que resten als actors socials, un punt de referència, però, que també està amenaçat. És per això que parla de la construcció d'identitats defensives, de resistència, de reacció:

> Reacció contra la globalització, que disol l'autonomia de les institucions, les organitzacions i els sistemes de comunicació on viu la gent. Reacció contra la interconexió i la flexibilitat, que difumina els límits de la pertinença i la participació, individualitza les relacions socials de producció i provoca la inestabilitat estructural del treball, l'espai i el temps. Reacció contra la crisi de la família patriarcal, arrel de la transformació dels mecanismes de construcció de la seguretat, la socialització, la sexualitat i, per tant, dels sistemes de la personalitat. Quan el món es torna massa gran per poder-lo controlar, els actors socials pretenen reduir-lo altra vegada al seu tamany i abast. Quan les xarxes disolen el temps i l'espai, la gent s'ancora en els llocs i recorda la seva memòria històrica. Quan el sustent patriarcal de la personalitat es trenca, la gent afirma el valor trascendent de la família i la comunitat, com voluntat de Déu. Aquestes

> reaccions defensives es converteixen en fonts de sentit i identitat. (Castells 1997: 89)

Així, Castells considera que la *identitat legitimadora* ha entrat en una crisi profunda a causa de la ràpida desintegració de la societat civil i el declivi de l'estat. Aquesta negació de les societats civils i les institucions polítiques duu al tancament de les comunes culturals. En contrast amb les comunitats civils diferenciades i pluralistes, les comunes culturals exhibeixen una escassa diferenciació interna i la seva força i capacitat per proporcionar certeses i protecció ve precisament del seu caràcter comunal que dilueix els projectes individuals. D'aquí la força de moviments totalitzadors, dels populismes, dels nacionalismes, moviments a partir dels quals s'estructura la lectura política de la identitat.

3.3 LA POLÍTICA I LA IDENTITAT

Abans hem definit la identitat com un fenomen humà per excel·lència, en totes les societats dèiem, s'han desenvolupat idees, projectes, més o menys clars, més o menys estructurats al voltant de la identitat. En l'actualitat, hem afegit, la identitat ha adquirit una importància que fa uns anys no tenia i ha irromput en el camp polític, en els debats socials. Finalment també he assenyalat que els moviments que en l'actualitat es recolzen en discursos identitaris ho fan amb una actitud o amb una voluntat (més o menys explícita, més o menys conscient) defensiva o de resistència. Cal que veiem ara, més concretament, en quina mena de discursos i moviments es concreta el recurs a la identitat, quan aquesta irromp en l'arena política quines són les formes que adopta.

En aquest punt seguiré l'interessant treball de Wieviorka, *La démocratie a l'épreuve* (1993) en què l'autor analitza el que considera que són tres respostes diferents que les nostres societats estan donant als canvis profunds que les trasbalsen. L'autor aborda l'anàlisi del nacionalisme, l'etnicitat i el populisme amb la voluntat de copsar allò que tenen de comú, així com aquells trets específics, els components fonamentals de cadascun d'ells, que sovint negligim per acontentar-nos amb llocs comuns i generalitats. En concret l'autor aborda la vinculació que en cadascun d'aquests discursos (el nacionalista, l'ètnic i el populista) s'estableix entre les relacions socials, el sistema polític (i l'estat) i la cultura (la religió, la història nacional...).

És habitual que en parlar d'ascens dels moviments identitaris en el món contemporani, es relacionin aquests moviments amb els moviments de tipus nacionalista i amb l'ascens dels racismes arreu. De la mateixa manera, es tendeix a establir paral·lelismes i fins i tot a equiparar aquests moviments, destacant exclussivament allò que tenen de comú. Wieviorka n'assenyala també les diferències, no tant amb la voluntat de prestigiar-ne un o altre (de prestigiar el nacionalisme o els moviments de reivindicació ètnica), sinó amb la intenció de captar els matisos que els diferencien i d'advertir (això sí) els elements positius que alguns d'aquests moviments poden tenir. A més del nacionalisme i l'etnicitat, Wieviorka fa referència a un tercer plantejament que sovint es negligeix: el populista. Crec que és en aquest punt que les seves aportacions esdevenen encara més interessants, perque descriu les característiques de moviments i discursos en què la qüestió identitària hi és present tot i que articulada de manera diferent a com s'articula en el nacionalisme; i perque es tracta de discursos i moviments que, com defensaré més endavant, podem identificar en les societats occidentals actuals, entre els joves i, encara més concretament,

en algunes "tribus urbanes", o en el desenvolupament de la violència dins i fora de les escoles.

Tal com he anat exposant, Wieviorka també entén que un dels problemes majors a què s'enfronten les nostres societats és la dissociació de les identitats i les cultures (en concret les nacionals) d'un banda, i la modernització i la raó (definides per la generalització i la globalització) d'una altra. Davant d'aquesta dissociació els actors socials poden optar per aprofundir-la i instal·lar-se no pas en el registre identitari, sinó en el de la modernització i el mercat. Com he assenyalat al capítol anterior aquesta opció és practicable sobretot per aquells que més beneficis poden obtenir del mercat, la liberalització, l'abolició de fronteres i la construcció d'una economia-món, de xarxes de consum i intercanvi mundials i una cultura absolutament globalitzada. Aquesta possibilitat, però, no és òptima per a tothom, d'aquí que alguns actors socials s'orientin cap a altres respostes més complexes i intentin resistir la dissociació que caracteritza la modernitat, pretenguin reintegrar allò que es desintegra i treballin per reconciliar la cultura i les identitats amb el desenvolupament econòmic i la modernitat[16].

3.3.1 El nacionalisme

Una d'aquestes opcions és el nacionalisme. Molts autors han interpretat el nacionalisme com un element central de la modernitat[17], a través del

[16] És en aquest sentit, si més no, com crec que cal interpretar la majoria de moviments que reivindiquen la cultura i s'aferren a la identitat. Ben pocs d'ells fan l'opció de la primera per tancar-se a la modernitat. En general el món actual accepta la idea de modernitat i només unes minories apel·len a la idea de la comunitat tancada en la seva tradició. L'elogi de la puresa i de l'autenticitat és cada vegada més artificial. D'altra banda, no és veritat que cada nació hagi d'escollir entre la modernitat universalista i destructora i la preservació de llur diferència cultura absoluta

[17] I no es tracta necessàriament d'autors favorables a aquest tipus de moviments: Gellner (1983, 1989) o Hobsbawm (1988), per exemple, tot i ser crítics amb els nacionalismes i advertir els excessos i les falsetats a què han donat lloc, també assenyalen el paper que han jugat en els processos de modernització que les elits volien promoure.

nacionalisme s'ha assajat d'integrar la cultura i l'economia en un espai nacional i s'ha provat d'introduir la "nació" en la modernitat, de fer avançar el col·lectiu nacional cap al progrés i la prosperitat. Sovint aquest nacionalisme ha relegat a un segon pla les veleïtats particularistes i ha esgrimit un discurs en que prevalien els valors universals[18].

En altres ocasions, però, el nacionalisme s'ha desenvolupat clarament com un moviment antimodern, com un intent de retornar a les tradicions i revitalitzar una cultura amenaçada per la modernitat. També hi ha, doncs, nacionalismes que refusen o es resisteixen a la modernització, que en són hostils (Wieviorka considera que són els que s'han deixat portar pel que qualifica de "cara fosca" del nacionalisme), es tracta dels moviments promoguts per aquelles capes de la població que es senten amenaçades per la modernitat (pel sorgiment del moviment obrer, per exemple, o pels requeriments del mercat) i que apel·len a la unitat ètnica o lingüística de la nació per a fer front a unes amenaces que poden interpretar-se com a exteriors (aleshores fàcilment aquests nacionalismes poden derivar cap a la xenofòbia o el racisme). Sovint aquests moviments hostils a la modernitat apel·len a una certa nostàlgia del passat, a un cert romanticisme que mitifica una època daurada en què la vida rural, o l'homogeneïtat cultural, o la unitat de la "pàtria", feien la vida més fàcil, més pròspera o més feliç. Aquest nacionalisme sovint defensa l'homogeneïtat interna de la "nació", el tancament sobre ella mateixa i la defensa exclussiva o prioritària dels seus interessos o de les seves necessitats. Com veurem, tots aquests arguments

[18] Val a dir que es tracta d'un "universalisme relatiu", d'un discurs universalista acotat per la preferència o per un marc d'acció estrictament nacional. Això ha fet que aquest nacionalisme modern no s'hagi vist del tot allibèrat del risc de derivar cap a excessos clarament racistes (imposant-se a pobles i nacions amb l'argument que oposen particularismes antimoderns a l'universalisme que ell defensa, o desqualificant amb el mateix argument quasevol particularitat cultural interna que discrepés de la majoritària). Todorov (1991) ofereix bons exemples de derives racistes i xenòfobes a partir de discursos universalistes i de nacionalismes aparentment moderns.

poden fàcilment desenvolupar-se en les nostres societats com a resposta a uns estats que es disolen (qui ens defensarà? qui vetllarà pels nostres interessos?), unes cultures que es transformen (en què ens estem convertint? estem deixant de ser nosaltres mateixos?) i unes societats cada vegada més heterogènies (i si l'enemic no és només exterior? i si l'homogeneïtat és necessària per poder assegurar uns mínims de benestar i de seguretat?). Com veurem més endavant, si no s'ofereixen respostes a aquestes qüestions (en el sentit que sigui), es facilitarà el sorgiment de conductes, grups o moviments rupturistes o violents (ja ho hem dit: si el sistema falla -l'estat, els partits, els sindicats-, si l'autoritat es qüestiona -no s'hi creu, ni en la estatal, ni en la municipal, ni en la família, ni en els adults-, si no es generen idees que ens permetin integrar aquesta nova realitat-discursos polítics, socials, morals-, la possibilitat de trobar respostes en el marc de les normes de participació política i ciutadana i en el marc de les normes de convivència comunament acceptades, es reduirà dràsticament). Aquest nacionalisme (diferencialista, tancat, homogeneïtzador i xenòfob) fàcilment pot esdevenir una simple variant del racisme[19], si bé simplificariem excessivament la qüestió si pretenguéssim vincular ineluctablement un i altre. La relació d'ambdós és virtual i la manera com s'articulen és variable. El que convé, aleshores, és establir en quines condicions i de quina manera poden vincular-se, qüestió que apuntaré en el capítol següent[20]. Val a dir, però, que si és encertada l'anàlisi de Castells al

[19] Autors com Balibar (1990) consideren que el racisme pot ser un suplement inclòs en tot nacionalisme, sempre susceptible d'aparèixer-hi i prolongar-lo, excedir-lo i transformar-lo.

[20] Avanço aquí una consideració que Wieviorka introdueix en el seu treball (1993: 62-63) i que l'aboca a referir-se al cas de Catalunya en un sentit que per a molts seria més que discutible: "Els nacionalisme {diu} escapa, o pot escapar a aquesta lògica quan es desenvolupa en una situació de subordinació política a un centre i enmig d'una relativa vitalitat econòmica, com és el cas d'Escòcia i, més encara, a Catalunya, sovint presentada com un model que podria 'orientar la recerca de solucions als problemes que sorgeixen al si de l'Europa actual' (Roque & Gallardo 1993: 87). Però en el seu conjunt, aquestes situacions són rares i precàries". Com deia, molts en discutirien l'exemple o en subratllarien la precarietat. Aquest darrer serà el meu cas que, com veurem, tot i

voltant de les diferents formes d'identitat, i efectivament la capacitat d'articular "projectes" ja no reposa en primer lloc en els estats, haurem de suposar que el nacionalisme contemporani serà més reactiu que proactiu, tendirà a ser més cultural que polític, i per això s'orientarà més cap a la defensa d'una cultura que cap a la construcció o defensa d'un projecte[21]. Finalment, convé advertir que totes dues formes de nacionalisme, analíticament diferenciades en aquesta exposició, poden articular-se mútuament (i de fet aquesta articulació ha estat comuna en la història europea recent). Tot i que en principi la seva orientació és oposada (un es reclama modern i universalista, l'altre és particularista i es defensa de la modernitat), el recurs a uns mateixos conceptes (bàsicament la nació com a agent històric, com a espai de memòria i cultura compartides i com a entitat a qui es deu fidelitat) en facilita el pas de l'una a l'altra forma sense que les contradiccions esdevinguin un obstacle excessivament important.

3.3.2 L'etnicitat

El concepte d'etnicitat és en molts aspectes proper al de nacionalisme. Com aquest, l'etnicitat treballa a partir d'una referència directa a la identitat, una identitat que molt sovint se'ns presenta com a intemporal, com si respongués a un substrat tradicional esdevingut permanent, o com si respongués a una essència preservada de qualsevol forma de canvi social o cultural (Balandier 1984). Com en el cas de la nació, molts antropòlegs han desmentit aquesta perspectiva assenyalant que no només els discursos ètnics han estat produïts (inventats) per aquells col·lectius que necessitaven o els convenia generar un sentiment d'identitat per tal de poder defensar

---

discurs nacionalista general més o menys ambiguament orientat cap a la tolerància i la defensa de valors universals, es desenvolupen interpretacions força més tancades i fins i tot xenòfobes, que subratllen la precarietat o la inestablilitat de la interpretació més general.

[21] Si no és que entenem per "projecte" la defensa d'interessos econòmics, que en aquest sentit el nacionalisme pot seguir mostrant-se eficaç.

determinats interessos, sinó que fins i tot han subratllat el paper que han jugat els mateixos antropòlegs i les autoritats colonials a l'hora de definir ètnies i establir límits que els subjectes etnicitzats no reconeixien[22]. Convé ser prudents, doncs, davant la imatge quasi-natural que projecten les ètnies i tenir present que fins i tot a l'Europa contemporània els moviments de reivindicació ètnica que sorgeixen de la immigració, poden no obeir tant a una identitat que reposa en vincles tradicionals o lligams antics d'aquests mateixos col·lectius, com a processos de definició i redefinició constants que obeeixen a instàncies diverses[23] i que treballen a partir d'un cert *bricolage* sobre materials culturals de tot tipus i origen[24].

L'ús que s'ha fet del concepte "ètnia" o "etnicitat" ha estat molt més divers que el de nació o nacionalisme. Amb aquests conceptes s'ha fet referència a grups amb trajectòries molt diverses: pobles autòctons anteriors a la instal·lació del grup social majoritari; grups immigrants que han aportat i han reproduït les seves pròpies característiques culturals en el marc de la societat on s'han instal·lat; la mateixa societat majoritària que ha fet un treball de redefinició d'ella mateixa amb el desig de dotar-se d'arrels, de memòria, d'una vida comunitària que permeti resistir a l'universalisme d'una cultura dominant arrogant i al mercat... Malgrat aquesta aparent manca d'unitat, en aquest treball parlaré d'etnicitat per referir-me a aquells moviments polítics i socials que, a diferència dels nacionalistes, argumenten l'existència d'una identitat ètnica (o cultural) que cal protegir o reforçar, però que per a la seva defensa no es contempla la creació d'una nació o

---

[22] La literatura és abundant. És especialment interessant el treball de Jean-Loup Amselle (1990).

[23] Stolke (s/d), per exemple, explica que és el mateix estat qui amb la seva acció converteix alguns dels col·lectius en minories, i és com a resposta a aquesta minorització que tindrà sentit que es recorri a l'etnicitat.

[24] Els llibres i articles d'Ogbu (1982, 1986, 1989 i 1992) ofereixen una interpretació força interessant del procés de construcció del que ell qualifica de "diferències culturals secundàries".

d'un estat. La nació, el nacionalisme, són conceptes que remeten gairebé de forma directa a un projecte polític, en particular a la creació d'un estat[25] com a marc on s'ha d'enquadrar la vida col·lectiva; en canvi l'etnicitat no dirigeix aquesta voluntat o aquesta capacitat política en la mateixa direcció[26]. L'etnicitat es refereix a grups no constituïts en el quadre polític, institucional i estatal que ofereixen les nacions, això no impedeix, però, que pugui establir-se una certa continuïtat entre els moviments ètnics i els nacionalistes, o la mutació de comunitats ètniques a comunitats nacionals.

Malgrat que els moviments de reivindicació ètnica sovint treballin amb materials exclussivament culturals, en ocasions cal veure en ells la plataforma per a qüestions que depassen la defensa o la reivindicació de la cultura o la identitat. Així, els moviments de reivindicació ètnica sorgits a finals dels anys seixanta van desenvolupar una temàtica eminentment cultural, es tractava de moviments que qüestionaven la dinàmica assimilacionista dels estats o l'estructura centralista dels mateixos. En canvi altres processos d'etnicització més recents, són en primer lloc una resposta a les dinàmiques d'exclussió social que generen les societats occidentals al tombant de segle. L'atur, l'exclussió, la discriminació i la segregació racista s'ha dirigit especialment contra els immigrants i els seus fills, contra unes poblacions que tot i ser rebutjades per Occident, no tenen en el retorn als seus països d'origen una solució adequada als seus problemes. Aquestes poblacions poden veure's temptades de donar un sentit eminentment cultural a la seva existència (i més si els vincles socials

[25] O de quelcom semblant a un estat (un territori federat a un estat, una autonomia...), en tot cas, el projecte polític es tradueix en l'existència d'una certa unitat cultural que comporta la demanda d'un territori sobre el qual aquest cos cultural projecta el seu poder polític.

[26] Si més no en la definició que proposem (i que com a tal no deixa de ser més o menys arbitrària): l'ús que s'ha fet del concepte sí que ha inclòs moviments que reivindiquen un territori, com és el cas dels que es s'enfronten als Balcans (i que aquí hauríem de qualificar de moviments nacionalistes).

s'afebleixen o han desaparegut) i això es pot veure potenciat per la definició ètnica que la majoria fa d'aquests col·lectius[27], així com per determinades condicions de funcionament del sistema polític (que pot oferir un marge d'actuació ample als *lobbies* ètnics[28]). En aquests casos, l'etnicització no resulta tant de l'autoafirmació cultural dels mateixos grups, com és el producte de l'exclussió social o de les condicions sociopolítiques en les quals s'emmarca la seva existència. Encara en casos diferents l'etnicització pot ser més fruit de la dinàmica que s'estableixi entre la majoria i les minories (com podria ser, en part, el cas de Catalunya?) en que la voluntat d'afirmació identitària d'una o les altres pot generar recels, percepcions exagerades i respostes en el sentit de reforçar la identitat del propi grup, generant d'aquesta manera una espiral difícil d'aturar. En aquest sentit, val a dir que en ocasions la puixança de l'etnicitat també pot ser un producte imaginari, més deutor de periodistes i intel·lectuals, que de l'acció de les poblacions efectivament implicades. Wieviorka (1993: 117), per exemple, assenyala que al contrari del que habitualment es pensa:

> Les poblacions sortides de la immigració difícilment es poden considerar com comunitats o minories, o sota l'angle de llur capacitat o voluntat d'afirmació cultural, i han de ser definides abans que res per les seves condicions d'existència.

Una altre sociòleg, Tribalat (1995), insisteix en la mateixa qüestió quan adverteix que en alguns casos s'imputa a una determinada població una diferència i un sentit d'identitat cultural que no és especialment sentida per

---

[27] Que deixen de ser treballadors estranges per passar a ser considerats en primer lloc com a immigrants, minories culturals instal·lades al nostre país.

[28] Durant unes Jornades sobre la Integració realitzades a la població on vaig desenvolupar l'etnografia, molt hàbilment el representant d'una entitat gitana se'm va presentar com a representant d'un col·lectiu "que també eren immigrants" (des de fa 500 anys), "que venia de la Índia" ("per això tenim la pell morena, som com els pakistanesos") i "que conserva un idioma diferent". Era evident que tot i parlar d'integració les jornades estaven pensades per abordar la problemàtica dels immigrants. És intel·ligent aleshores saber-se adaptar a la lògica del poder i saber dir allò que el poder vol o sap atendre i escoltar.

la població a qui li és imputada. Tribalat posa com a exemple el cas dels immigrants d'origen magrebí a França, que són percebuts per part de la majoria com un col·lectiu especialment tancat i culturalment molt diferent. Els treballs de Tribalat demostren que aquests immigrants han realitzat un esforç d'integració molt important al llarg de les darreres dècades, tot i això l'exclussió social associada a la discriminació racista a la que són sotmesos és transmutada en diferència cultural, religiosa i racial en la percepció de la majoria.

Ni els treballadors estrangers de fa uns anys eren només treballadors, ni els treballadors estrangers d'ara són només estrangers[29]. D'una banda, cal anar amb compte de no exagerar la dimensió ètnica dels processos d'immigració; i de l'altra cal saber veure en les reivindicacions d'aquests col·lectius tant les crides al respecte i al reconeixement de la diferència, com les demandes en el sentit que s'els apliquin, a ells també, els principis i valors universals. En molts dels moviments de reivindicació ètnica s'hi barreja l'afirmació identitària i la lluita contra l'exclussió social o el racisme.

3.3.3 El populisme

El populisme és una altra de les respostes possibles a la dissociació entre les cultures locals i els processos de globalització, una resposta a la impotència dels estats davant d'unes forces que els superen, i una possible solució als efectes negatius que aquests processos provoquen en àmplies capes de la societat. A la inversa del que passa amb el nacionalisme, sobre el que diferents autors han proposat interpretacions ben diverses, en el cas

[29] Santamaría (1998) explora la manera com s'ha conceptualitzat en el discurs sociològic la figura de l'estranger, així com les mutacions del discurs polític, científic i periodístic al voltant de la "immigració no comunitària".

del populisme ben pocs s'han arriscat a formular-ne la definició[30]. Wieviorka considera que el tret més característic del populisme és el sentiment (basat o no en la realitat) que existeix una distància considerable entre el "poble" i el poder polític i econòmic al qual eventualment s'hi associen les elits intel·lectuals (1993: 74). Precisament, el populisme representa un esforç per abolir aquesta distància, per restablir la unitat entre el poder, els actors de la modernització d'una banda; i els desposseïts, els descamisats, els "petits", els "de baix", el "poble", d'una altra. Per abolir aquesta distància el populisme intenta conciliar amb el seu discurs el que a través de la pràctica és irreconciliable, per això el populisme és abans que res un discurs, un discurs difícil de traduir en accions lògicament ordenades, clarament orientades a l'objectiu que ha definit.

El discurs populista es caracteritza per dues constants. En primer lloc parla en nom del "poble", un poble definit com una comunitat socialment homogènia[31] que comparteix una cultura, un mode de vida, tradicions, la identitat. D'aquí que el discurs populista sempre contingui una certa referència al passat, a la tradició, a la identitat nacional. Però el populisme no s'esgota en aquesta referència al passat més característica del nacionalisme antimodern, sinó que s'orienta (i aquesta és la segona constant) cap al futur, cap a projectes de participació política i econòmica. Aleshores demana que el poble no sigui exclòs del progrés i del canvi. Així, els populismes de l'Amèrica llatina dels anys trenta a seixanta, no rebutgen la modernització, sinó que pretenen que aquesta no esdevingui un factor de desintegració de la nació i de dualització de la societat. Són favorables a

[30] Wieviorka ens remet a l'obra editada per Ionescu & Gellner (1972) i al treball de Pécaut (1987) per palesar les dificultats a l'hora de captar l'unitat d'un fenomen aparentment dispers.

[31] L'oposició no és entre classes sinó entre petits i grans, entre els que tenen i els que no, els que són "el poble" i els que se n'han separat.

les transformacions econòmiques sempre que no posin en perill les identitats col·lectives i que siguin comandades des de baix i no pels centres de decisió estrangers o subordinats a l'estranger. D'aquesta manera el populisme pretén conciliar el passat i l'avenir, la identitat i el canvi; d'aquí les seves contradiccions i les dificultats que es tradueixi en programes d'actuació practicables. És per superar les contradiccions que, segons Wieviorka (1993: 79) el populisme adopta un caràcter mític i és aquest mateix caràcter mític el que fa que es pugui reconèixer en líders carismàtics, en personatges capaços d'encarnar en l'espai públic la síntesi entre el canvi i la identitat, del passat i del futur, sense engavanyar-se amb les contradiccions del seu discurs. El populisme exclou la pura i simple referència a la identitat i la tradició, o la referència exclussiva a la modernització, fa de la referència simultània a ambdues una de les seves característiques fonamentals

Com en el cas del nacionalisme, també en el populisme el racisme pot ser un perill difícil d'evitar. Com que alhora és una crida a la participació per al canvi i la modernització i una crida a la tradició i a la identitat contra la modernitat, l'eventualitat del racisme sempre hi és present[32]. En ocasions, però, el populisme pot esdevenir una barrera a l'ascens del racisme: la tendència al racisme que pot vehicular la seva dimensió identitària i diferencialista, pot oposar-se a l'aspiració a una certa justícia social, al desig de participació popular, a l'aspiració de representar les masses de "petits" contra els "grans"... i entre aquests "petits" pot haver-hi individus de diferent origen ètnic i amb diferents característiques culturals. Amb tot, les

[32] A partir de l'oposició a la modernitat en nom de la tradició (tal com ha succeït en alguns casos d'antisemitisme); a partir de l'oposició identitària a altres identitats; a partir del desig de participar en la modernitat per part d'un actor esdevingut exclòs però que conserva la imatge positiva (el racisme dels "pobres blancs"); a partir de l'universalisme modern que combat els particularismes que considera que són un obstacle a la modernització (Wieviorka 1993: 80).

referències a la identitat, al passat, a una cultura, una nació o una tradició, sovint impliquen una feble diferenciació interna del "poble" a qui s'aspira representar i la virtualitat del racisme fàcilment es pot actualitzar: la preservació de la integritat del poble, de la seva identitat, pot fer que es lluiti contra tot allò que s'entengui que l'amenaça; igualment, en la mesura que el populisme denuncia l'acció de poders aliens al poble, llunyans o sotmesos a potències estrangeres, o de les forces que encarnen els diners, el cosmopolitisme o la destrucció de la pròpia identitat, pot construir imatges racistes d'aquestes forces. Aquest populisme i les seves possibles derives cap al racisme són, a l'Europa contemporània, una de les reaccions possibles als procesos de desestructuració descrits al capítol precedent. Més concretament, Wieviorka descriu alguns fenòmens desenvolupats aquests darrers anys, com a nacional-populistes, fenòmens no reductibles només al nacionalisme, però que l'inclouen:

> Aquest proposa en efecte una recomposició del que es disol, una reintegració del social, del polític i del cultural. Més precisament, amalgama les pors i el ressentiment d'aquells qui viuen processos de fracàs o d'exclussió social, o que en tenen l'obsessió, el sentiment d'incapacitat creixent del sistema polític i de l'estat d'assegurar el tractament polític de les demandes socials, i la convicció, polaritzada sovint sobre la immigració, que la identitat tradicional, la nació, la ciutat, la regió, la religió estan amenaçades. La modernització, el canvi, el desenvolupament econòmic es transformen en populisme ja sigui entre els que aquests mateixos processos han exclòs, ja sigui entre aquells que hi veuen fenòmens que desestructuren la vida social, les antigues xarxes de solidaritat, la cultura. El populisme, aquí, està carregat de demandes socials no resoltes, que s'aboleixen, però sense disoldre's-hi completament, en la crida a una identitat nacional sobrecarregada de temes socials, així com en les crides a l'ordre que també són una crítica de l'estat, del sistema polític i dels intel·lectuals. (1993: 87)

El nacionalisme no és l'única forma d'expressió política que apel·la a la identitat, doncs. El populisme també ho fa, si bé de manera diferent i incorporant al seu discurs noves qüestions que el nacionalisme deixa de banda. I es tracta precisament de qüestions ben pertinents i del tot

rellevants davant la situació de crisi econòmica, política i social que he esbossat al capítol precedent. Caldrà veure, doncs, quelcom més que l'argument del nacionalisme en alguns dels moviments que es generen en les societats contemporànies. La qüestió a respondre ara, però, és si entre els moviments que es generen entre els joves s'hi troben traces d'aquest nacionalisme o d'aquest populisme que hem caracteritzat com dues de les respostes possibles a l'actual situació de dissociació entre els sistemes i els actors i les seves identitats.

3.4 ELS JOVES I LA IDENTITAT

A l'inici del capítol deiem que no és possible restringir el concepte d'identitat únicament a les referències ètniques. Considero que aquesta és una qüestió essencial per evitar malentesos i exageracions i més si hem d'abordar, com farem en aquest treball, fenòmens com el de la violència entre la juventut, les relacions interètniques entre els joves, les bandes i les subcultures juvenils, fenòmens en els que la passió identitària pot treballar amb elements d'etnicitat barrejats amb molts altres[33]. A *Jóvenes violentos* (1998), un treball sobre grups de joves violents i inclinats cap a la xenofòbia i el racisme, l'equip dirigit per Fernández Villanueva adverteix que, tal com hem defensat al llarg d'aquestes pàgines, la necessitat d'afirmar la pròpia identitat es fa més aguda en els moments de crisi. Els autors del treball, però, aclareixen que per moments de crisi cal entendre tant les etapes de crisi social que poden afectar de manera desigual els diferents col·lectius que composen la societat, com determinades etapes del creixement de les persones. Les crisis poden ser tant socials com individuals i en tots dos

[33] Feixa (1998: 84-105) considera que les cultures juvenils es construeixen amb materials provinents de les identitats generacionals, de gènere, classe, ètnia i territori.

casos es pot generar una necessitat d'autoafirmació. Fins ara ens hem referit al context social general, l'equip de Fernandez Villanueva, en canvi, explora la joventut com a etapa en que la qüestió de la identitat pren una rellevància especial:

> Una de les tasques més importants dels joves, que es correspon amb la seva problemàtica evolutiva psicosocial és construir o resignificar una identitat personal, una resposta a la pregunta ¿qui sóc jo? Aquesta resposta és demanada, exigida per la societat i també pel propi subjecte. La peculiaritat d'aquest període és que els significants amb els que es pot construir aquesta resposta ja no resideixen en el nucli familiar. Les alternatives consisteixen a realitzar-lo l'individu sol o fer-ho en grup. (Fernández Villanueva 1998: 349)

Al llarg de l'adolescència i la joventut l'afirmació de la identitat és quelcom necessari per poder-se ubicar un mateix en el món i definir-se en totes les dimensions: com a jove enfront dels adults, com a membre d'una comunitat enfront d'altres, com a posseïdor d'un estil (un *look*) diferent... Per assolir amb èxit aquest procés d'autoafirmació personal cal realitzar un esforç molt gran i difícilment es pot realitzar individualment, per això l'alternativa més viable consisteix a cercar un cert recolzament en un grup. D'aquí fenòmens com les bandes juvenils, la importància dels estils, les "tribus" urbanes o la tendència a la grupalitat en general i la importància que els mateixos joves atribueixen a aquests fenòmens. És a través d'aquesta activitat grupal que els joves assoleixen una certa autonomia i poden parlar i utilitzar significants censurats en el context familiar i poden canviar les definicions i les interpretacions de la realitat i transformar les identitats prèvies producte de la socialització familiar. La integració en grups més o menys cohesionats és un element que pot contribuir d'una manera molt important en la construcció de la identitat dels joves. En un moment de difícil definició subjectiva com és l'adolescència i la joventut, el grup insereix l'individu en la societat, li ofereix un espai en l'ordre simbòlic

de diversos nivells. En primer lloc dins del propi grup i finalment dins la societat i la cultura a nivell internacional (Fernández Villanueva 1998: 348). En el grup d'iguals es desenvolupen formes d'autosocialització en un moment fonamental del desenvolupament psicològic, es redefineixen i es recomposen els significats de les institucions, les instàncies socials, la política, la joventut, la sexualitat, etc.

Aquesta afirmació, si bé podria tenir caràcter universal, pot tenir una rellevància especial en determinats contextos. És per això que cal tenir present la manera com es viu la joventut en les nostres societats[34]. Feixa (1998: 15-46) relata el procés pel qual s'ha anat creant la idea de joventut vigent en l'actualitat i que considera un objecte relativament recent. En concret situa la seva irrupció al llarg de la segona meitat del segle XX i l'atribueix a cinc factors fonamentals:

1. L'emergència de l'Estat del Benestar i el fet que els joves siguin un dels sectors de la societat que més se'n beneficien (a través de l'extensió de l'educació i l'oci, la seguretat social, l'ampliació dels serveis a la joventut o la transferència de recursos dels pares als fills).
2. La crisi de l'autoritat patriarcal, que va ampliar notablement el marge de llibertat dels joves.

[34] Aquest esforç de contextualització és imprescindible per evitar la naturalització o la psicologització excessiva d'alguns fenòmens (naturalització que, com veuerem, es produeix al centre on he desenvolupat l'etnografia). Com a introducció al tema, són molt interessants les aportacions de Feixa (1993, 1998) per a l'aproximació al concepte de joventut i de "cultures juvenils"; Postman (1990) per al tema de la infantesa abordat des de l'educació; o el darrer capítol d'Everhart (1983) sobre l'origen de l'adolescència, els factors socials i culturals que han intervingut en la seva configuració, la manera com s'entén a l'escola i com l'entenen i viuen els joves d'avui. Mead (1928,1930, 1968) han esdevingut clàssics de l'escola de cultura i personalitat la lectura dels qual segueix essent molt suggerent a l'hora d'abordar aquestes qüestions.

3. El naixement del *teenage market*, que va crear un espai de consum específic per als joves a través del qual van poder reforçar la seva identitat diferenciada.
4. L'emergència dels medis de comunicació de masses, que va crear una vertadera cultura juvenil internacional i que farà que els joves puguin identificar-se més amb les seus coetanis que amb els membres de la seva classe o ètnia.
5. El procés de modernització dels usos i costums, que va suposar l'erosió de la moral puritana dominant des dels orígens del capitalisme, i la seva substitució per una moral del consum més laxa i menys monolítica.

Fruit de tots aquests canvis al llarg dels anys seixanta els joves comencen a aparèixer com una figura socialment nova, amb un perfil característic, i els teòrics de la contracultura passen a considerar-los com un nou grup social i fins i tot com una mena de vanguàrdia de la societat futura. Amb tot, Feixa (1998: 45) indica com les esperances que molts varen dipositar en aquest nou actor ben aviat van veure's frustrades:

> Ben aviat es va fer evident que les proclames optimistes dels romàntics a la Mead i dels teòrics de la contracultura estaven infundades: l'aparent alliberament dels joves es va capgirar en noves dependències econòmiques, familiars i escolars, que es posarien cruament de manifest amb el procés de reestructuració socio-econòmica iniciat en les societats occidentals a partir de mitjans dels setanta.

La imatge de llibertat, idependència i capacitat de consum amb que es caracteritzaria joves, passaria a contraposar-se a la realitat de l'atur i la demora en la seva inserció social. D'aquí les contradiccions que han de fer front els joves: d'una banda se'ls presenta com a promesa de futur, i de l'altra són vistos com una amenaça en la mesura que traïcionen els valors dels seus pares (Costa et al. 1996); d'una banda s'idolatra la joventut com a

millor etapa de la vida, i de l'altra s'exclou els joves i s'impedeix que participin en la presa de decisions sobre qüestions que afecten directament les seves vides. Al llarg dels anys vuitanta es desenvolupa una tendència que consolida la prolongació de la joventut i els obstacles a l'entrada dels joves en la vida adulta: s'allarga la dependència familiar, s'amplien les formes de cohabitació prèvies al matrimoni, la inserció laboral esdevé un procés llarg i discontinu, la paternitat s'endarrereix, es perllonga l'orientació cap a l'oci fins a edats madures, etc. (Feixa 1998: 45). Ser jove, doncs, ho és tot, és en els joves on s'emmirallen els adults, tots voldrien ser-ho per sempre, tots voldrien restar en la millor de les edats possibles. Però ser jove també és no ser res, és no acabar de ser adult, autònom, amb capacitat de decidir i de participar[35]. D'aquí que en l'actualitat l'adolescència i la joventut puguin ser viscudes com etapes especialment problemàtiques i que, més enllà de la qüestió ètnica, la identitat esdevingui una problemàtica fonamental en aquestes edats. La identitat apareix com una problemàtica de primer ordre en la societat contemporània, i esdevé encara més important per a determinades edats i per a determinats col·lectius. En aquest sentit l'equip de Fernández Villanueva assenyala que si l'adolescència o la joventut tal com es viuen en la nostra societat generen un dèficit d'identitat, aquest dèficit pot ser sentit amb una especial agudesa en alguns casos especials:

> Les persones joves, especialment les que formen part dels grups analitzats, posseeixen una definició social bastant difusa i escassament valorada, si no és que els manca, ja que molts d'ells han abandonat aquelles activitats que confereixen identitat, como és el treball, o els estudis, i altres no es senten en absolut identificats amb el que fan. Per això l'adopció d'un símbol o una imatge els pot conferir una identitat molt primària, inconcreta però almenys visible i important donada l'atenció social que provoca. (1998: 172-173)

[35] Veiem la contradicció i el conflicte que es crea quan en la mateixa societat s'ha generat un discurs que qüestiona el paper dels adults com a font de coneixements i com a font d'autoritat. Sens dubte aquest és un element que cal tenir en compte per entendre el relatiu "fracàs" de l'escola o la família i per avaluar fins a quin punt reposa en aquesta desqualificació dels adults (¿i dels intel·lectuals, com en els discursos populistes?).

El context social, doncs, incideix profundament en el procés d'autoafrimació personal. En dos sentits: accentuant-ne l'agudesa, facilitant-lo o fent-lo més traumàtic; aportant els elements, les temàtiques, a partir dels quals serà possible d'acompletar-lo[36]. Hem explicat com entre la joventut la necessitat de definició identitària sol resoldre's cercant recolzaments en grups d'iguals. L'anàlisi d'aquesta tendència a la grupalitat ha estat analitzada per diferents autors, en aquest treball destacarem d'una banda les aportacions fetes per Maffesoli (1990) a l'anàlisi del que el qualifica de "tribalisme", i de l'altra les aportacions que diferents sociòlegs i antropòlegs han fet a l'estudi de les bandes juvenils i les tribus[37] urbanes.

Les aportacions de Maffesoli van més enllà de l'estudi de les bandes i dels fenòmens de grupalitat entre els joves. A *El tiempo de las tribus* (1990) Maffesoli analitza el que ell qualifica de "socialitat", la solidaritat que sorgeix del sentiment compartit, la inclinació de les persones a agrupar-se sense cap altra finalitat que la creació de grups, d'estar junts, de sentir la calor, l'emoció dels altres propers. Al seu treball Maffesoli deixa molt clar que no hi ha cap finalitat abstracta rera aquests fenòmens, que només és l'emoció, la correspondència o la participació en un sentiment o un *ethos* comú el

[36] A propòsit d'això, crec que és precís comentar una interpretació habitual d'alguns fenòmens de grupalitat entre els joves (així com de la violència "juvenil"). Sovint s'entén que aquests fenòmens són l'expressió d'una suposada "patologia social" (o són la "patologia" matexia). Crec del tot convenient desterrar aquests fenòmens d'aquest context patològic i considerar, en tot cas, que la suposada "patologia" rauria en la societat en el seu conjunt (d'aquí la contextualització el més àmplia possible que he assajat de fer en aquests primers capítols), una "patologia" que crea les condicions per a l'extensió de fenòmens de grupalitat i violència, i els discursos els diferents actors socials poden recollir, manipular i desenvolupar de manera més o menys autònoma.

[37] Ja he assenyalat en un altre lloc els problemes que comporta l'ús d'aquests conceptes (tribalisme, tribus) en aplicar-los a l'anàlisi de les societats occidentals, malgrat tot, el seu ús ha acabat per imposar-se.

que els impulsa[38]. A partir d'una tipologia establerta per Troeltsh (a Seguy 1980), Maffesoli caracteritza aquests grups com a "tipus secta":

> Això que hem anomenat "tipus secta" es pot entendre com una alternativa a la pura gestió racional de la institució. Aquesta alternativa, que torna a cobrar importància de manera regular, accentua el paper del sentiment en la vida social, el qual afavoreix el joc de proximitat i l'aspecte càlid del que es troba en estat naixent. (1990: 157)

Aquest "tipus secta" implica que es privilegia l'estar-junts (enlloc de la institucionalització), el present (enlloc dels projectes de futur), la proximitat (enlloc de la distància i l'abstracció), la participació (enlloc de la representació i la delegació), el sentiment (enlloc de la raó), la responsabilitat directa (enlloc de la formal)[39].

A diferència del proletariat o d'altres classes o subjectes històrics, Maffesoli considera que la "massa", el "poble", no té cap objectiu precís ni és el subjecte de cap història en marxa, no el mouen els ideals llunyans, els discursos polítics, la identitat ni les idees abstractes (per això mateix les tribus no són estables i les persones que les composen poden moure's de l'una a l'altra)[40].

---

[38] "Per formular una 'llei' sociològica, considero com un *leimotiv* que el que està privilegiat és menys això al que cadascú *s'hi adhereix voluntàriament* (perspectiva contractual i mecànica) que això que és *emocionalment comú a tots* (perspectiva sensible i orgànica)" (Maffesoli 1990: 49).

[39] Podem apuntar que són elements que l'escola reprimeix encara que el seu discurs digui el contrari: estar-junts? (cadascú per a ell i no parleu!); present? (¿de llàgrimes per un futur -laboral- millor?); proximitat? (freda, malgrat tot); participació? (callant el 90% del temps); sentiment? (quin, al marge de l'estudi i la reflexió?);responsabilitat? (a l'hora de decidir què!). Si els grups són "tipus secta", l'escola és un clar exponent del "tipus església" segons la distinció de Trosltsch que Maffesoli aprofita.

[40] "Jo posaria com a postulat que el dinamisme 'societal' que, de manera més o menys subterrània, recorre el cos social ha de posar-se en relació amb la capacitat que tenen els microgrups per a crear-se. Tal vegada es tracti de la *creació* per excel·lència, de la creació pura. És a dir, que les 'tribus' que ens ocupen poden tenir un objectiu o una finalitat, però que no és això l'essencial; l'important és l'energia gastada en la constitució del grup *com a tal*" (Maffesoli 1990: 175).

Quan les persones s'alliberen d'aquests discursos, de manera espontània tendeixen a agrupar-se, a constituir comunitats en les que es fa possible la convivència, el sentiment, la calor del contacte[41]. En aquest sentit Maffesoli assenyala com l'ideal comunitari de barri o de poble actua més per contaminació sobre l'imaginari col·lectiu que per persuassió al voltant d'una raó social; o que la justícia queda subordinada a l'experiència pròxima i la justícia abstracta i eterna queda relativitzada pel sentiment (sigui d'amor o sigui d'odi) viscut en un territori:

> Són nombrosos els esdeveniments, ja parlin de carnisseries o de generositats, que il·lustren àmpliament aquesta temàtica general. El botiguer doctrinalment racista protegirà al moro de la cantonada, mentre determinat petit burgès obsessionat per la seguretat ciutadana no denunciarà el petit lladregot del barri, i així successivament. (1990: 48)

Maffesoli analitza el sentiment de comunitat i els lligams forts que es generen pel simple fet d'"estar-junts", la força de la gregarietat, que genera l'hàbit, el costum, el secret compartit, i que ell agrupa sota el concepte de "centralitat subterrènia" o de "potència" (en oposició al poder). I per referir-se a aquest conjunt heterogeni d'agrupacions utilitza els termes "tribu" i "tribalisme". Amb ells vol insistir en el caràcter cohesiu del comportament sentimental de valors, llocs o ideals; en la força de la pulsió per estar junts; en la sensibilitat comuna que es genera i que afavoreix un *ethos* centrat en la proximitat i la promiscuïtat (i per caracteritzar el "tribalisme" l'autor parla de comunitat emocional[42], de vitalisme, de

[41] Val a dir que Maffesoli parla de comunitats ben diverses, d'altra banda: "Les platges superpoblades de les "pagues extraordinàries", pels grans magatzems agitats per la fúria consumidora, per les grans convocatòries esportives dominades per inquietants frenesís, o per les germacions anodines que vagaregen sense cap finalitat concreta" (1990: 66-67).
[42] Seguint a Weber (1971). En altres moments Maffesoli s'inspira en Simmel i la seva anàlisi de la religió i les societats secretes (1974, 1977).

participació estètica[43], de tendència "orgiàstica-extàtica"[44], de forma "dionisíaca" o de ludisme[45]).

Maffesoli considera que estem assistint a la progressiva substitució del "social racionalitzat" per la "socialitat empàtica" i defensa que després d'una etapa caracteritzada pel "desencantament del món" (la modernitat), en l'actualitat estem assistint a un autèntic procés de "reencantament" (la post-modernitat)[46]. En un altre moment indica que la "potència" no deixa d'estar mai present, si bé la seva acció pot ser més o menys notòria en cada situació. No ofereix una explicació clara de quins són els elements que la modulen, però en tot cas apunta que l'ascens de la potència, del vitalisme està relacionat amb els moments de canvi, de crisi de valors, dels estats, els sistemes de representació i de les ideologies polítiques que hem descrit al capítol anterior[47], així com amb un cert cansament o

---

[43] D'altra banda també assenyalada per Morin (1984). "Com a resposta al descompromís i a la marxa enrera, es té cura de la imatge. Hi ha més tendència a dirigir-se a la passió que a la raó, i, amb ocasió de les grans convocatòries, l'espectacle de varietats o *show* és més important que el discurs de la personalitat política, la qual sovint ha de conformar-se amb jugar un paper d'estrella americana" (Maffesoli 1990: 99).

[44] Mannheim (196), Durkheim (1968).

[45] "La burla posa de manifest que, fins i tot en les condicions més difícils, un pot, en contra o al costat del qui són els responsables d'això, apropiar-se de la seva existència, i tractar, d'una manera relativa, de gaudir d'ella" (Maffesoli 1990: 104)

[46] Si la modernitat es caracteritza per l'individualisme, la racionalitat, el poder i la socialitat mecànica, en l'anàlisi de Maffesoli la post-modernitat passaria a caracteritzar-se per la preeminència del tribalisme, l'emoció, la potència i la socialitat empàtica: "Després d'un període en el que va prevaldre la perspectiva o "període òptic", que també es podria anomenar, fent referència a la seva etimologia, amb el nom de període *teòric (theorein)*, estem a punt d'entrar en una època "tàctil", en la que només importa la proxèmia. En termes més sociològics, es pot dir que aquí descobrim un desplaçament del que és global al que és local, o un pas del proletariat, subjecte històric actiu, al poble, de cap manera responsable de l'avenir; el que ens obliga a contemplar la saturació de la qüestió del poder (és a dir, del polític) en la seva funció projectiva, així com l'emergència de la qüestió de la *potència*. (...) És en aquesta perspectiva que convé apreciar la readopció del vitalisme; a saber, el fet que hi hagi vida enlloc de res. Farts ja de tanta "separació", de tanta alienació, i de tanta actitud crítica que li serveix d'expressió, és ara important analitzar "l'afirmació" de la vida, el voler viure en societat, que, encara que sigui d'una manera relativista, serveix de suport a la vida quotidiana "vista de prop". (1990: 70-71)

[47] "Precisant una mica més, diguem que, si existeix declivi de les grans estructures institucionals y activistes -des dels partits polítics, com a mediació necessària, fins el proletariat en quant a subjecte històric-, existeix, en canvi, desenvolupament del que

sobresaturació de política, d'individualisme, de mercat, d'aïllament i pèrdua de sentit en una societat cada vegada més anònima[48]. De fet, l'autor cosidera que el tribalisme neix com a alternativa a l'individualisme, que l'individualisme no és l'aposta dels desencisats de la política, de la raó, sinó tot el contrari. Si la modernitat es caracteritza pels grans projectes que tenen l'individu com a principal agent, la post-modernitat de Maffesoli es caracteritza pel retorn al grup, per l'esgotament dels projectes i de l'individu mateix, pel cansament de la soledat, de l'aïllament, per la necessitat de *sentir* el grup, la seva calor, i de *sentir* amb ell (o a través d'ell) experiències i emocions que facin *sentir-nos* vius.

Però l'aportació que ens interessa de Maffesoli no és la seva anàlisi dels canvis socials i els seus efectes sobre les formes de relació social, sinó el fet matexi que cridi l'atenció sobre unes solidaritats que sovint han estat deixades de banda per l'anàlisi sociològica i antropològica. Per a aquesta tesi considero del tot prescindible (i discutible) la suposició que els canvis esmentats estan comportant un ascens de les formes de socialitat mogudes per la "potència"[49], en canvi les aportacions de Maffesoli a l'hora d'analitzar aquestes formes de socialitat resulten del tot interessants. Val a dir, però,

---

podem anomenar d'una manera molt general amb el nom de comunitats de base; ara bé, aquestes descansen essencialment en una realitat proxèmica" (Maffesoli 1990: 77).

[48] "És perque existeix saturació dels fenòmens d'abstracció, dels valors imposats des de dalt, de les grans maquinàries econòmiques o ideològiques pel que es pot observar, sense que aquests es posin en dubte (que equivaldria a atribuir-los massa importància), un recentrar-se en objectius a l'abast de la mà, en sentiments realment compartits, coses totes que constitueixen un món (fet de costums, de rituals) *acceptat com a tal (taken for granted)*" (1990: 87). O més endavant: "La 'majoria silenciosa' (...) no pot seguir definint-se mitjançant els reptes comuns abstractes i decidits fora d'ella. No pot seguir caracteritzant-se a partir d'un objectiu a realitzar; és a dir, ser el proletariat, agent d'una societat venidora... (...) Així, prosseguint amb la hipòtesi de la saturació de l'ordre polític, es pot explicar l'actitud de la massa (...) pel fet que, de manera latent, es dóna una certa reticència antropològica cap a tots els poders, que no deixa d'expressar-se puntualment amb major o menor eficàcia, segons el temps i el lloc".

[49] Veig més acurades les anàlisis de Castells, de Wieviorka o de Toruraine, mentre que les de Maffesoli (encertades o no) es veuen limitades per la gran subjectivitat dels seus escrits i la no aportació d'elements que ens ajudin a contrastar les seves hipòtesis.

que l'autor no només descriu i reflexiona sobre aquestes formes sinó que, a partir d'un anarquisme més o menys explícit[50], passa a valorar molt positivament l'alliberament de la "potència" i les diverses expressions de "tribalisme" que es produeixen en la societat, sobretot en la mesura que impliquen un alliberament de qualsevol estructura de poder aliena a la persona mateixa, i un alliberament de qualsevol discurs polític econòmic que pugui coartar o condicionar l'acció humana[51]:

> Amb gran confiança en ells mateixos i una bona dosi de tossuderia, d'una manera tal vegada una mica animal -és a dir, expressant més un instint vital que una facultat crítica-, els grups, les petites comunitats i les xarxes d'afinitat o de veïnatge es preocupen de les relacions socials properes, i el mateix passa respecte l'entorn natural. *Així, encara que es pugui semblar alienat pel llunyà ordre econòmic-polític, es garanteix la pròpia sobirania sobre l'existència pròxima.* (1990: 92)

És en aquest punt on considero que l'anàlisi de Maffesoli es fa més difícil de sostenir. Fins aquí ha subratllat la importància de la proximitat, del coneixement proper, del calor del contacte humà, a l'hora de crear socialitat, de crear lligams entre les persones, fins al punt que els lligams que es creen poden entrar en contradicció amb els principis que aquestes persones poden defensar i racionalitzar (les seves conviccions religioses i polítiques, els seus interessos econòmics, etc.). Maffesoli ha advertit que la constitució de grups no ha d'obeir a cap objectiu específic, que l'objectiu a assolir és el grup mateix, el fet d'estar junts. Ara bé, al seu llibre Maffesoli va més enllà i s'afanya a afirmar que la "potència", el "tribalisme", la

---

[50] El mateix autor assenyala que l'ideal comunitari que ell descriu també el trobem en la ideologia populista i, més tard, en l'anarquista (1990: 45) i així queda il·lustrat en múltiples paràgrafs del llibre: "La confiança que s'estableix entre els membres del grup s'expressa mitjançant rituals i signes de reconeixement específics que no tenen cap altre objectiu que el de fortificar el grup petit contra el gran" (1990: 170)

[51] En certa manera com si fes equivalent la llibertat i l'espontaneïtat, una equivalència molt de la nostra època. Val a dir que, si bé ho indica, deixa força de banda que la "*potència* descansa precisament en el fet que cadascun dels seus actes són a la vegada l'expressió de certa alienació i de certa resistència" (1990: 105)

"socialitat", no saben res d'ideologies, que pertanyen a mons diferents. El neotribalisme es nega a reconèixer-se en qualsevol projecte polític, no s'inscriu en cap finalitat i té com a única raó de ser la preocupació per un present viscut col·lectivament:

> La massa (...) no es projecta, no es finalitza, no es "polititza", sinó que viu el vendaval dels seus afectes i de les seves múltiples experiències. (...) En aquests moments es crea una "ànima col·lectiva" en la que s'esborren les aptituds, les identitats i les individualitats. (...) Cadascú participa del "nosaltres" global. En contra del polític, que, paradoxalment, descansa en el "jo" i en el que és llunyà, la massa, de la seva banda, està feta de "nosaltres" i de proximitat. (1990: 124)

La seva anàlisi es fa propera a la dels psicòlegs socials quan analitzen la dissolució i les transformacions de l'individu al si dels grups, però possiblement, així com aquests s'afanyen a descriure el comportament dels grups i el seu efecte sobre les persones que els integren, Maffesoli posa més l'accent, no en la descripció dels grups mateixos (en l'anàlisi de les "tribus"), sinó en la descripció de la força que les genera (en l'anàlisi -i l'exaltació- de la "potència", del vitalisme, de la socialitat). D'aquí el que considero que pot ser entès com un excés: Maffesoli ens parla d'un element sovint negligit[52] i en deixa de banda altres. Així quan adverteix que la "potència" no obeeix ideologies ni reconeix projectes polítics, cal entendre estrictament això: que és el que ell qualifica de "potència" el que no obeeix a la ideologia ni al poder, no pas els grups que es formen gràcies a ella (només gràcies a ella, o en part). Podem acceptar una divisió conceptual, teòrica entre "potència" i poder, entre emoció i raó, entre grup i individu; no podem acceptar que uns elements i altres desenvolupin àmbits (i formes d'agrupament) totalment sotmesos al control dels uns o dels altres. És en aquest punt on el treball de Maffesoli resulta excessiu i

[52] Pels sociòlegs i els antropòlegs, no pas pels psicòlegs socials, per exemple. I encara precisaria més, ha estat negligit en la majoria dels desenvolupaments teòrics i discursos acadèmics dels primers, tot i que sovint l'han percebut ben clarament.

indueix a l'error: la "potència" actua al marge de la ideologia, els grups no. Perque els grups no estan únicament sotmesos a l'impuls de la potència. Si atenem aquells que han analitzat els fenòmens de grupalitat entre els joves, els que s'han centrat en les bandes juvenils o en les anomenades "tribus urbanes", veurem com en la majoria dels casos s'adverteix de la importància de la ideologia o dels discursos polítics en alguns d'aquests grups.

3.5 FENÒMENS DE GRUPALITAT ENTRE ELS JOVES

Abans d'entrar en aquesta qüestió he d'aclarir alguns dels conceptes relacionats amb la tendència dels joves a agrupar-se i a desenvolupar formes culturals pròpies. Com veurem, el treball etnogràfic abordarà les relacions interètniques entre els joves d'un institut català, el fenòmen del racisme entre aquests joves, les imatges de les diferents comunitats amb que es treballa i el recurs a la violència en les relacions d'aquests joves entre ells mateixos i entre ells i els adults. No s'abordarà de forma directa el fenòmen de les "bandes" o de les "tribus urbanes", si bé aquesta qüestió no deixa de ser un tema de fons present al llarg de tot el treball (perque és present en el discurs dels joves i en el dels mitjans de comunicació nacionals i locals[53]).

Al treball, però, analitzaré els discursos i les actituds dels joves de l'institut com un element més de les seves cultures juvenils. Com a tals entenc:

[53] Possiblement més com a temor que no pas com a realitat social efectivament desenvolupada.

> La manera en que les experiències socials dels joves són expressades col·lectivament mitjançant la construcció d'estils de vida distintius, localitzats fonamentalment en el temps lliure, o en espais intersticials de la vida institucional. En un sentit més restringit, defineixen l'aparició de "microsocietats juvenils", amb graus significatius d'autonomia respecte les "institucions adultes", que es doten d'espais i temps específics. (Feixa 1998: 84)

Igualment, entendré les cultures juvenils com a cultures subalternes o subcultures (Juliano 1985,1986) que mantenen una relació contradictòria d'integració i conflicte amb la cultura hegemònica. A l'anterior definició es parla de "microsocietats juvenils", cal no reduir tots els fenòmens de grupalitat entre els joves a les "bandes". Una "banda" entendré que és:

> Una forma de microcultura emergent en sectors urbano-populars. Evitant l'us tradicional, associat a determinades activitats marginals, el concepte faria referència als grups informals localitzats de joves de les classes subalternes, que utilitzen l'espai urbà per construir la seva identitat social, i que es corresponen a agrupacions emergents en altres sectors socials (colles de classe mitja, fraternitats estudiantils, etc.). Cada banda pot caracteritzar-se per un determinat estil, encara que també pot ser producte de la barreja sincrètica de diversos estils existents en el seu medi social. (Feixa 1998: 87)

Com veurem a l'institut on he desenvolupat el treball no s'hi troben "bandes", si bé molts dels joves sí que consideren que aquestes són presents al municipi (bandes de joves immigrants i bandes de joves *skinheads*[54]) i molts prenen l'estètica, les pràctiques i la ideologia d'algunes d'aquestes tribus com a referent, com a model en el qual s'emmirallen. És per això que és de molt interès l'anàlisi de l'estètica *skinhead* realitzada al llibre de Costa et al. (1996) i l'anàlisi de la relació entre el discurs ideològic i les actituds violentes de cinc grups de joves, realitzat per l'equip de

[54] Sobre bandes juvenils i etnicitat es pot consultar: Amit Talai & Wulff (1995), Back (1996), Hall & Jefferson (1983), Hebidge (1979), Palmgren (et al.), Vigil (1988), Wulff (1988) i el ja clàssic Whyte (1943). I sobre *skinheads*: Anti-Defamation League (1995), Bennet (1991), Costa et al. (1996), Grünberg & Schweizer (1999), Hubert & Claudé (1991), Knight (1982) i Tropea (1993).

Fernández Villanueva (1998). Farem esment més àmpliament d'aquests treball en abordar els fenòmens de violència entre els joves (capítols 5 i 8). En aquest moment m'interessa subratllar el paper que la ideologia juga en els grups xenòfobs i violents estudiats per Fernàndez Villanueva (que com veurem planteja una relació diferent a proposada per Maffesoli[55]).

L'equip de Fernàndez Villanueva (1998) segueix alguns pantejaments de Maffesoli a l'hora d'explicar la tendència dels joves a constituir grups. Des de la psicologia social, l'equip explica com la majoria de joves formen grups l'interès fonamental dels quals és relacionar-se entre ells, viure la seva estètica i disfrutar dels seus grups musicals o de les seves activitats d'oci; crear i sentir la sensació d'unitat, una sensació narcisista, que confereix tranquilitat perque crea una organització i s'oposa a l'esfondrament, a la incoherència i la incompletud (Anzieu 1986). Tal com he indicat fins ara, el viure-junts i la definició de la pròpia identitat apareixen com a principals elements impulsors d'aquesta tendència a la grupalitat. Ara bé, en analitzar com construeixen la seva identitat cinc grups de joves xenòfobs i violents, l'equip de Fernández Villanueva subratlla l'important paper que hi juga la ideologia. A partir de la definició d'ideologia de Billig (1991)[56] l'equip entén que aquesta proporciona als subjectes uns paràmetres de referència, la possibilitat de construir les seves definicions i valors i justificar les seves accions en la societat. Per això, diuen, la ideologia està molt propera a la

[55] Val a dir que en ambdós treballs (Costa et al. 1996 i Fernández Villanueva 1998) es fa força ús de la perspectiva proposada per Mafesoli (valoració de la potència, del vitalisme, etc.), discrepant-ne només en aspectes concrets com aquest.

[56] Que a la vegada reprèn la idea de Gramsci, que la ideologia no és tant un conjunt de reflexions de la vanguardia intel·lectual assumit acríticament per la "massa", sinó una recepció d'aquestes reflexions per part de la "massa" de tal manera que en actualitzar-les proporcionen punts de referència respecte els quals desenvolupar una refexió pròpia que s'incorpora a la seva quotidianitat viscuda i es sedimenta en el seu "sentit comú" (Fernández Villanueva 1998: 228). Val a dir que si bé aquesta definició d'ideologia divergeix del que en un punt anterior he qualificat de "discursos", ambdues definicions no són en absolut contradictòries, sinó que es refereixen a diferents dimensions del concepte i resulten complementèries.

identitat psicosocial de les persones o els grups que les defensen: la ideologia compleix una clara funció de cohesió del grup i de delimitador de la identitat entre grups.

> La identitat com a construcció narrativa diferenciadora entre individus o entre grups utilitza la ideologia com a recurs per a desplegar-se. Però en ocasions va més enllà de ser un simple recurs, i es converteix en el mateix contingut de la identitat. Això passa quan els primers significants de la identitat són significants ideològics.
> Des de la definició que proposem, la ideologia és bàsicament un suport retòric d'idees sobre la societat i sobre la identitat dels individus, que serveix de referència en la construcció de la identitat subjectiva i de la identitat dels grups i proporciona una base en la que reposa la pròpia percepció i interpretació de la realitat viscuda quotidianament. Una de les seves funcions és la justificació de l'acció social quotidiana, però el seu principal efecte no és proporcionar instruments cognitius per distorsionar la realitat, sinó més aviat, per fonamentar el seu coneixement i orientar-se en l'acció (Fernández Villanueva 1998: 234-235)

La ideologia seria, doncs, un recurs per a l'explicitació de la identitat. Així, quan a través de l'anàlisi de la ideologia despleguem els significants de ser, per exemple, un *skin* estem responent a la pregunta que els propis protagonistes s'han fet sobre la identitat: ¿Qui sóc jo? ¿Qui són ells? És per això que Fernández Villanueva considera que podem entendre la ideologia com una narrativa d'identitat més[57]. La relació entre ambdues l'estableix en els següents punts:

[57] Ja veurem com també pot ser-ho la violència. La violència també està al servei de la identitat, pot ser una estratègia o un mètode per accentuar, reforçar o definir la identitat. En adscriure's a les categories de *skins*, ultres o feixistes els joves violents poden impresionar, sentir poder, defensar espais simbòlics o reals, presentar-se, definir-se, identificar-se. Igualment la violència els obre camins de reconeixement social i de poder, de capacitat d'influència en el seu entorn immediat. De fet la mateixa Fernández Villanueva vincula violència i identitat en afirmar: "Els possibles beneficis que obtenen els joves que s'embranquen en accions violentes no són merament materials, ans al contrari. La posició que manté el llibre és que la violència compleix una funció fonamentalment simbòlica per als integrants dels grups de joves, des de la pròpia participació en un grup d'iguals, fins l'aportació de significants i significats a la identitat d'aquestes persones" (1998: 15).

1. La ideologia fonamenta la identitat (pot tenir un valor de fonament quan si es planteja la possibilitat d'una identitat buida, que sigui pura representació i no tingui res darrera, es considera que com a mínim ha de tenir ideologia).
2. La ideologia organitza i jerarquitza els diferents components de la identitat i els dóna sentit.
3. La ideologia (dels grups xenòfobs i violents) és un delimitador intergrupal (acosta o allunya les persones i els grups d'altres persones i grups) i actua com a element cohesionador del grup (li confereix uniformitat o alimenta la idea d'un *nosaltres*).
4. La ideologia avalua i justifica l'acció dels grups i les persones.
5. La ideologia proposa i assenyala determinades formes d'acció
6. La ideologia proporciona poder (a través de la racionalització i la justificació de l'acció els individus esdevenen actors socials amb capacitat d'influir sobre les seves vides).

En resum, la ideologia està estretament lligada a la identitat perque assenyala al subjecte el que és, el que són els altres grups i persones, la valoració d'aquests i el que ell com a subjecte pot fer en contra o a favor d'aquests grups i persones (Fernández Villanueva 1998: 237-240)[58].

Amb tot, cal aclarir que aquesta ideologia a la que ens estem referint està lluny de ser un discurs teòric lògic i ben estructurat, si més no, es presenta (es desplega) sota la forma de discurs o narracions que poden contenir contradiccions lògiques, perque no es tracta de produccions

[58] L'estreta relació entre ideologia i identitat pot quedar il·lustrada amb aquest fragment d'una entrevista realitzada a un dels alumnes de l'institut on etnografiat: "**¿Y con este la relación era mejor?** Si, hombre estabamos siempre juntos, y todos pensabamos más o menos igual, nos llebabamos bien, y estabamos juntos desde primero. **¿Y pensabais más o menos igual en que, sobre el instituto, sobre otras cosas, sobre que?** Sobre todo, sobre todo más o menos, nos llebabamos bien, y siempre ibamos juntos cuando saliamos del instituto también ibamos juntos. (Roberto, entrevista)

argumentatives que persegueixen l'estructuració lògica d'un discurs i la demostració a través de la racionalització, sinó que es tracta de produccions lingüístiques de caràcter estratègic dirigides a convèncer (i convèncer-se) i que persegueixen l'adhesió i el convenciment[59]. És per això, també, que aquestes narracions s'organitzen amb un propòsit conjuntural, derivat de les pretensions i expectatives del moment i que preparen o justifiquen l'acció (Fernández Villanueva 1998: 229-230)

Ideologia, doncs, al servei de la identitat (ja no és precís el rigor en el discurs, sinó simplement un discurs que actuï com una marca, com un altre element que creï comunitat)[60]. Per això defensaré el caràcter secundari del debat ideològic (secundari en el sentit que la ideologia és un instrument al servei de la identitat, del seu reforçament, en absolut una qüestió sobre la que els individus puguin autoexigir-se coherència i reflexió). I veurem com, malgrat això, és aquesta ideologia la que decideix treballar (combatre) l'escola (de manera totalment coherent amb la priorització que aquesta institució fa dels elements racionals en detriment dels emocionals).

---

[59] Com veiem, el sentit de "discurs" és molt proper al que ha establert a l'inici del capítol. Seguint a Shotter (1989), els autors assenyalen com alguns elements del seu discurs confonen el que serien arguments, opinions, amb coses; esdevenen imatges (enlloc d'idees) i com a tals resisteixen a les argumentacions en contra. Encara més, algunes de les imatges i de les idees del seu discurs són dipositàries d'una afectivitat que les fa susceptibles de desencadenar l'acció sense la mediació del raonament: "És precisament en aquests arguments que resisteixen la discusió i que es mantenen com evidents on resideix la força i la justificació de l'acció, de vegades violenta, dels qui ho creuen" (1998: 234). Quan abordem l'etnografia recuperarem aquestes idees i les desenvoluparem per veure fins a quin punt l'escola és capaç de fer front de manera eficaç a aquestes imatges carregades d'emotivitat (o si, ben al contrari, desplega només discursos racionals poc eficaços).

[60] De fet Maffesoli, en un moment donat també ho adverteix: "El fet de compartir un costum, una ideologia o un ideal determina l'estar-junts i permet que això sigui una protecció contra la imposició, vingui aquesta d'on vingui" (1990: 169). Ideologia com a argamassa del grup, no com a projecte al que hom s'adhereix racionalment, però en el conjunt del seu treball tendeix a l'excés de negar la importància (i la presència) de la ideologia en tots els seus sentits.

D'aquesta manera, si és necessari un estil, un discurs, una música... Però no cap estil en concret, ni cap discurs, ni cap música específica, serà possible pensar en una certa mobilitat d'un estil a un altre, serà possible pensar en l'adaptació del discurs a la necessitat de cada moment[61], en estils canviants o en identitats que es desplacen. El mateix Maffesoli ho adverteix:

> En efecte, a diferència del que ha prevalgut en els anys setanta -amb aquests punts forts que van ser la contracultura californiana i les comunes estudiantils europees-, es tracta menys d'agregar-se a una banda, a una família o a una comunitat que de revoletejar d'un grup a una altre. Això pot donar la impressió d'una atomització i també pot fer parlar, sense raó, de narcissisme. En efecte, en contra de l'estabilitat induïda pel tribalisme clàssic, el neotribalisme es caracteritza per la fluïdesa, les convocatòries puntuals i la dispersió. (1990: 140)

Així com en la modernitat l'individu té una *funció* en la societat, en la postmodernitat la persona només desenvolupa papers en una mena de representació teatral (o en representacions teatrals múltiples i paral·leles). Per això Mafesoli subratlla la superficialitat de la socialitat, la importància de l'aparença, de l'estil, de l'estètica: l'estètica és un mitjà d'experimentar i de sentir en comú, alhora que és un mitjà per reconèixer-se.

En aquest context s'entendrà que la coherència ideològica, en els estils, en els canvis de grup, en les pràctiques culturals, serà mínima. Maffesoli també ho adverteix en relació a la barreja cultural pròpia del tribalisme contemporani. Maffesoli considera que la cultura que es formi en aquesta societat tribal, serà estructuralment plural i contradictòria. Crec que aquest és un element a retenir car fins i tot aquells que defensin des del nacionalisme més radical o des del racisme la idea d'una cultura o d'una nació (i no és el mateix un discurs cultural i un discurs cívic o polític) ho faran des d'una pràctica profundament mestissa, profundament

[61] Una mica en el sentit que ho va plantejar Riesman (1981).

multicultural, com no pot ser d'altra manera en el món que vivim[62]. Si, com defensaré, el racisme o el nacionalisme de molts joves neix més de la necessitat de justificar unes actituds que no pas de la reflexió i el compromís profund amb aquestes idees, sembla lògic que la "puresa cultural" que es manifesta en el discurs no es correspongui amb la realitat quotidiana de molts d'aquests joves. Val a dir, però, que altra vegada Maffesoli introdueix una certa confusió a la qüestió perque, com he indicat abans, parla més de la "potència" com a força abstracta que no pas de les "tribus" tal com realment se'ns presenten (condicionades per interessos, per discursos que neixen més enllà de la "potència"...). Així és confús quan caracteritza el tribalisme com a essencialment pluricultural: "Recolzant-nos en la clàssica dicotomia entre cultura i civilització, es pot assenyalar que la primera, donat el seu dinamisme fundador, no té cap por a l'Estranger. Ans al contrari, sap fer bon caldo de tot el que li arriba de l'exterior, i això sense deixar de ser ella mateixa" (1990: 188). Més endavant, continua: "Abans de ser el racista, el nacionalista o, de manera més trivial, el famós "tanoca", el poble "sap", amb saber incorporat, que, més ençà (o més enllà) dels grans ideals llunyans i més o menys imposats, la seva vida quotidiana està constituïda per la barreja, la diferència i l'ajustament amb l'altre, encara que aquest "altre" sigui l'estranger o l'anòmic de costums estranyes" (1990: 189). En fragments com aquests sembla que la "potència anarquista" de l'autor s'imposa a l'esforç de rigor i racionalitat que caldria exigir-li (es tracta, d'altra banda, d'un imposar-se molt coherent amb el que l'autor planteja i defensa al seu llibre). Així la seva visió arriba a esdevenir en excés esviaixada quan afirma que: "Veiem sorgir una efervescència "societal", que afavoreix la fusió, la miscibilitat i la mescladissa entre

[62] Al reportatge *Skin or die* (Grünberg & Schweizer 1999) alguns del *hammer-skin* que hi apareixen tenen esplèndides catifes perses als terres de les seves habitacions També podríem recordar (com ho fan molts *red-skins*) que el cap pelat que llueixen és propi dels immigrants antillans, es tractaria en certa manera d'un estil ètnic aparentment difícil de relacionar amb l'ultranacionalisme de molts d'ells ("en absolut", diria Maffesoli).

Occident i Orient; en una paraula, el politeisme dels valors" (1990: 194). I pràcticament no fa referència als conflictes i al rebuig que es genera també a partir de l'impuls "societal". Només cap al final del seu llibre introdueix aquesta consideració (que no deixa de ser ambígua): "És menester, amb tot, assenyalar que, en el mateix moment que afavoreix l'atracció, per plural que aquesta sigui, el sentiment de pertinença procedeix, ja que no per exclussió, si almenys per exclussiva. En efecte, es propi de la tribu el fet que, en accentuar el que està proper (persones i llocs), tendeixi a tancar-se sobre ella mateixa" (1990: 244).

4. El racisme en la societat actual

> ¿Què és un actor definit al marge de tota referència a l'acció racional? Està obsessionat per la seva identitat i només veu en els altres el que els diferencia d'ell. Al mateix temps, en una societat que només és un mercat, cadascú tracta d'evitar als altres o es limita amb ells a transaccions mercantils; l'altre apareix fàcilment com una amenaça absoluta: o ell o jo; invadeix la meva terra, destrueix la meva cultura, m'imposa els seus interessos i les seves costums, que són estranyes a les meves i les amenaça. Aquest diferencialisme absolut, aquest multiculturalisme sense límits, tal com es veu en àmplies parts del món i que de vegades adopta, en les millors universitats americanes, la forma d'una pressió ideològica que proclama i imposa aquest multiculturalisme absolut, duu en sí el racisme i la guerra religiosa. La societat és substituïda per un camp de batalla entre cultures completament extranyes les unes a les altres, o blancs o negres, homes i dones, adeptes a una religió o una altra o laics, ja no són més que enemics els uns per als altres. Els conflictes socials dels segles passats, que sempre eren limitats perque les classes socials en presència acceptaven els mateixos valors i lluitaven per la seva materialització social, són reemplaçats per guerres culturals. (Touraine 1993: 249)

Diversos autors consideren que, juntament amb la de les identitats, la problemàtica del racisme és una qüestió emergent a les societats europees del tombant de segle. El tema, però, no podem considerar-lo en absolut nou: la nostra història està plagada d'episodis en que la "qüestió racial" ha jugat un paper fonamental, i al llarg de la segona meitat del segle XX un nombre força important de científics socials s'han abocat al seu estudi. Tot i això, l'anàlisi del racisme encara avui topa amb punyents controvèrsies que afecten fins i tot la mateixa definició del fenòmen. Per això en aquest capítol el primer que abordarem serà precisament aquesta qüestió: la definició del racisme i l'establiment de la seva unitat per damunt de les formes múltiples a través de les que se'ns mostra. En segon lloc exposaré les característiques fonamentals del racisme que es desenvolupa a l'Europa

contemporània. En tercer lloc faré referència als diferents graus d'intensitat i d'articulació amb què es presenta. Finalment, plantejaré la relació que diversos autors han establert entre l'aparició del racisme i la situació dels actors socials, que ens permetrà planejar una hipòtesi per tal d'explicar el que molts polítics i científics socials han denunciat: l'ascens del racisme en les nostres societats.

Aquesta visió em permetrà identificar com a racistes, si és el cas, alguns dels discursos dels alumnes amb qui he treballat al Guillem d'Efak, l'institut del Vilar. Em permetrà, també, analitzar millor les característiques i els elements d'aquests discursos, i entendre les actituds i comportaments que se'n deriven. Aquesta anàlisi general em permetrà, d'altra banda, entendre l'origen o les causes de l'expansió d'aquest racisme entre els joves, possiblement també entre els del Vilar, i entendre millor, per tant allò que a les aules o als carrers se'ns presenta de forma brusca, sovint fragmentària i aparentment mancada de lògica i raó.

4.1 QUÈ ÉS EL RACISME

Un dels primers obstacles que cal fer front a l'hora de començar a parlar del racisme, és la seva definició. El concepte "racisme" és un concepte complexe i d'una gran ambigüitat. Molts autors han anat proposant i proposen definicions ben diverses, de vegades mútuament excloents i que restringeixen o expandeixen el concepte de manera que les idees, actituds o accions que uns qualifiquen de racistes, per a altres no ho són[63]. És difícil

[63] A Alegret (1993) podem trobar un recull de 35 definicions proposades per diferents especialistes en la qüestió (la majoria són definicions actuals, han estat formulades al llarg dels darrers vint anys) i 22 definicions extretes de diccionaris escolars.

establir una definició precisa del racisme donada l'heterogeneïtat del fenomen i del fet que poques vegades aquelles persones susceptibles de ser identificades com a racistes s'autodefineixen com a tals (entre altres coses perque en l'actualitat la majoria refusa aquesta ideologia i això fa que els que la comparteixen procurin negar conscientment o inconscient la seva condició de racistes). Davant d'aquesta dificultat, un recurs és el d'analitzar quins són els models ideals de racisme amb que treballen els autors que han dedicat els seus esforços a l'anàlisi d'aquest fenomen[64]. Dos d'aquests autors són Balibar i Benoist

Balibar (1991a) analitza el racisme des d'una perspectiva diacrònica, centrant-se en els models de referència que serveixen de base a la idea que en l'actualitat tenim sobre el racisme: l'anti-semitisme nazi, (que va cristalitzar tota la corrent històrica de l'antijudaisme i l'anti-semitisme medieval i modern), el segregacionisme nordamericà (vinculat al model esclavista que el va precedir i que té variants com l'Apartheid sudafricà) i finalment el model colonial (que recull l'herència de l'evolucionisme i de la idea de progrés sobre les que s'ha fonamentat la major part del discurs colonial i neocolonial actual). Prenent com a referència aquests models, Balibar distingeix entre diferents tipus de racisme (1991a: 64-67)[65]:

1. Des d'una perspectiva estrictament intel·lectual es pot distingir entre un racisme teòric o doctrinal (racisme com a ideologia) i un racisme espontani (racisme com a prejudici).
2. Des d'una perspectiva històrica distingeix un racisme interior (dirigit contra una població minoritària a l'espai nacional), d'un

[64] Tal com ha fet Alegret (1993) de manera molt més extensa i detallada (Alegret analitza les tipologies proposades per Taguieff, i les de Benoist i Balibar que jo presento de manera molt abreujada).

[65] Balibar adverteix que les distincions que proposa no són excloents i que és precís estudiar tota forma de racisme analitzant quin és el grau de desenvolupament de cadascun dels trets que descriu en cada cas i situació.

racisme exterior (considerat com la forma extrema de la xenofòbia).

3. Des d'una perspectiva fenomenològica, es pot distingir entre un racisme auto-referencial (el desenvolupat pels portadors del prejudici i que es consideren representants d'una raça superior) i un racisme hetero-referencial (que assimila les víctimes del racisme a una raça inferior o malèfica)[66].
4. Des d'una perspectiva política es pot distingir entre un racisme institucional i un racisme sociològic.
5. I finalment es pot distingir entre un racisme d'eliminació (excloent i autoprotector), i un racisme d'explotació (inclusiu o assimilador encara que jerarquitzador).

Veiem, doncs, com Balibar proposa una imatge del racisme profundament heterogènia, que abasta des de l'explotació fins a l'exclusió, des dels prejudicis personals fins a les polítiques d'estat.

Un altre dels investigadors que ha assajat de definir un model idel de racismes ha estat Benoist (1986). Després d'analitzar les definicions de racisme amb què han treballat els científics socials, Benoist conclou que dels discursos racistes només podem extreure'n una constant: la creença en la desigualtat de les "races humanes" (i el seu corol·lari: la creença en la desigualtat entre les "cultures" i "civilitzacions"[67]). A partir d'aquesta

[66] Taguieff (1987: 152-189) recupera aquesta distinció per vincular l'autoraciació amb la lògica de l'exclusió i l'extermini; i l'heteroraciació amb la lògica de la dominació i l'explotació.

[67] Per una simple qüestió de comoditat i agilitat en la lectura, posaré aquests conceptes (races, cultures, civilitzacions), i altres (poble, nació, ètnia), entre cometes o sense elles només en funció del context i quan ho consideri convenient per qüestions de precisió. En tot cas, el no utilitzar les cometes no vol dir que suposi que aquests conceptes es corresponen a cap entitat natural ben definida. Amb cometes o sense, entenc que els conceptes esmentats fan referència a realitats els continguts i límits de les quals només tenen sentit en el context i en el discurs de qui les utilitza.

constatació, el mateix Benoist (1986: 226) planteja que la ideologia racista té cinc dobles alternatives:

1. Pot o no buscar en la biologia l'explicació de la desigualtat.
2. Pot adherir-se o no a la interpretació racial de la història (a la teoria que afirma que la raça és la variable principal que ens permet interpretar la història).
3. Pot funcionar o no com a legitimadora de la dominació o l'exclusió.
4. Pot implicar o no el refús a la barreja interracial.
5. Pot afirmar o no que la desigualtat que defensa és definitiva.

Tal com passava amb la proposta de Balibar, les cinc dobles alternatives que, ens remeten a una imatge força heterogènia dels discursos que han estat identificats com a racistes: el racisme pot ser biològic o no; pot estar institucionalitzat o correspondre's només a les actituds i els prejudicis personals; pot servir per excloure o per explotar; pot establir grups profundament desiguals o subratllar-ne només les diferències; pot defensar l'eliminació de tot un poble o (només) la discriminació de determinats individus; pot erigir-se com una teoria de la història o pot limitar-se a regular les relacions interpersonals, etc.

Sembla, doncs, que l'alternativa és clara: a l'hora de definir el racisme podem optar entre una definició precisa i de límits estrictes (que per força exclourà discursos, actituds o accions habitualment qualificades de racistes) o una definició molt més vaga i de límits imprecisos (molt més inclusiva, si bé agrupant les diferents formes de racisme com un conjunt amb "semblances de família"[68]). Un dels autors que s'ha desidit per la primera opció és Lévi-Strauss:

[68] Concepte proposat per Witgenstein i que recull Valdés (1988) per aplicar-lo a la construcció teòrica i conceptual en l'antropologia.

> Doctrina que pretén veure en els caràcters intel·lectuals i morals atribuïts a un conjunt d'individus, sigui com sigui com hom els defineixi, l'efecte necessari d'un patrimoni genètic comú. (Levi-Strauss 1983: 15)

Memmi, en canvi, en canvi, va decidir-se per la segona opció i proposà una definició que podenm considerar excessivament laxa:

> El racisme és la valorització generalitzada i definitiva de diferències, reals o imaginàries, en profit de l'acusador i en detriment de la seva víctima, amb el fi de justificar una agressió o un privilegi. (Memmi 1982: 98)

En aquest treball seguiré la defenció proposada per Alegret (1993), que alhora s'inspira en la distinció proposada per Taguieff (1987)[69] i en la definició de Stolcke (1992)[70], i que considero que és prou àmplia i precisa a la vegada:

> El racisme és la ideologia que, present en els actes o incorporada en les conductes, implícita en els prejudicis o explícita en els discursos, manipula determinats aspectes de la diversitat humana amb la finalitat d'establir sobre ella una sèrie de diferències a les que denomina diferències racials i que són utilitzades per justificar determinades desigualtats socials (Alegret 1993: 72-73)

Considero que amb aquesta definició poden incloure's la majoria de manifestacions històricament qualificades de racistes, fins i tot el nou racisme (Barker 1981; Taguieff 1987) o fonamentalisme cultural (Stolcke 1993), i a la vegada és prou precisa per no disoldre la idea de racisme i equiparar-la a qualsevol forma d'exclusió, explotació o discriminació. La definició esmentada parla d'ideologia racista i d'ideologia incorporada a

---

[69] Segons Taguieff el racisme és a la vegada una ideologia, un prejudici i una discriminació (1987: 227 i ss.).

[70] Stolcke proposa que definim el racisme com una construcció ideològica de les desigualtats socials en termes de "raça" (1992: 17).

conductes. La primera, la ideologia racista, és la base del racisme. La denominaré racialisme, tal com proposa Alegret[71], que el defineix com:

> Una forma de manipulació ideològica d'alguns aspectes de la diversitat humana que es duu a terme a través de la creació, la naturalització i l'absolutització de determinades diferències, a les que es denomina diferències racials, i que s'utilitzen per justificar algunes desigualtats socials, donant lloc al racisme pròpiament dit. (Alegret 1993: 72)

El mateix Taguieff (1986: 256-265; 1987: 314-323) en analitzar el racialisme, entén que aquest pot descomposar-se en un procés en el que:

1. Es trenca la unitat de l'espècie humana (es refusa la idea d'una comunitat humana per damunt de les diferències col·lectives).
2. Categorització fixa dels individus i disolució al si de categories col·lectives que esdevenen permanents.
3. Absolutització de les diferències col·lectives, que esdevenen profundes i permanents.
4. Naturalització de les diferències (possible tant a través de la biologització cientifista com de l'etnicització culturalista) que d'aquesta manera esdevenen fronteres insuperables.
5. Reinterpretació no igualitària d'aquestes diferències (argument que, si es desenvolupa, introdueix un cert universalisme en el diferencialisme radical dels quatre arguments anteriors).

---

[71] En un sentit similar Guillaumin (1972, 1980) parla de "raciació": procés a través del qual un grup fa d'un altre una "raça" en el context d'una ideologia i d'unes pràctiques de la diferència i la jerarquia. O San Román (1995: 135): "Procés pel qual es *classifiquen* els éssers humans en diversos conjunts en virtut de *marcadors* físics, culturals o d'origen, de tal manera que aquests conjunts, inclòs aquell al que pertany el subjecte racialitzador, reben *atribucions estereotipades* respecte a les seves característiques i capacitats intel·lectuals, culturals i físiques, que es pensen inalterables amb major o menor rigidesa i *transmeses intergeneracionalment*, que són *estigmatitzants o no*, que orienten comportaments o actituds cap a ells convertits en grups pel mateix procés de raciació, ho siguin o no per altres criteris i que suposa l'establiment d'una *valoració desigual* de cadascun d'ells i presuposa *relacions desiguals* cap a ells, en funció d'exigències del mateix subjecte racialitzador i del racialitzat, en un context històric i sòcio-cultural específic".

La distinció entre racialisme i racisme[72] ha estat defensada per diferents autors. En ocasions per subratllar-ne la independència d'un i altre, com és el cas de Todorov (1989)[73], en altres casos per assenyalar la mútua interdependència (Alegret 1993)[74]. En aquest treball consideraré analíticament útil mantenir la distinció entre racisme i racialisme amb la finalitat de poder parlar d'ideologia racista i d'actituds i conductes racistes, però no considero possible tractar les diferents instàncies de forma independent, perque estan constantment retroalimentant-se entre elles:

> El racialisme crea les diferències i les posa al servei del racisme, que les utilitza per justificar determinades desigualtats. (Alegret 1993: 90)

Si bé resulta evident que no hi ha una coherència perfecta entre la ideologia i les actituds i comportaments racistes, seria absurd defensar la total independència d'una i els altres quan la primera ofereix els arguments per justificar-los.

---

[72] Respectivament, la ideologia racista i les actituds i les accions que incorporen o es desprenen d'aquesta ideologia.

[73] Aquest adverteix que "El racista ordinari no és un teòric, no és capaç de justificar el seu comportament amb arguments 'científics'; i recíprocament, l'ideòleg de les races no és pas necessàriament un 'racista', en el sentit corrent de la paraula, la seva perspectiva teòrica pot no tenir la més mínima influència sobre els seus actes" (Todorov 1989: 113).

[74] Que consiera que "no és possible separar teoria i pràctica racistes, així com tampoc és possible considerar separadament la percepció d'unes diferències de la valoració que d'elles es fa. Un racista ordinari pot ser que no sigui un teòric del racisme, però té 'la seva' teoria des de la que explica les diferències que ell perceb, o creu percebre. (...) Al racista, aquesta teoria, si bé no li servirà per explicar científicament la seva conducta, sí que li servirà per justificar-la" (Alegret 1993: 88-89).

4.2 EL RACISME D'AVUI

A l'inici del capítol he indicat que les dificultats a l'hora d'establir una definició de consens sobre el racisme neixen de l'heterogeneïtat del fenomen. El que diferents autors identifiquen com a racisme, és una ideologia que ha anat transformant-se al llarg dels segles o dels anys, i que en cada època i en cada situació ha anat adaptant els seus arguments per tal de fer-los defensables i útils per a la defensa dels interessos d'aquells que els han esgrimit. Possiblement ha estat Taguieff l'autor que ha sabut posar de relleu de manera més eficaç aquesta capacitat de transformació, i ha sabut advertir els problemes que això ha creat als crítics amb el racisme. És per això que el seu treball ha resultat ser fonamental a l'hora de revisar el discurs anti-racista, advertir els seus prejudicis i crear les bases per corregir els seus errors.

Taguieff (1987) parla de capacitat de "retorsió", una estratègia que consisteix a prendre els arguments dels adversaris, dotant-los de continguts que els duen fins a les darreres conseqüències, i retornar-los en benefici dels interessos propis i contra els arguments dels adversaris. Segons Taguieff aquesta capacitat de retorsió ha estat fonamental a l'Europa posterior a la II Guerra Mundial, en què la crítica als plantejaments racistes "tradicionals" ha estat molt profunda. Diversos autors assenyalen com el racisme contemporani té poc a veure amb el racisme basat en les races humanes i la seva desigualtat natural. El "nou racisme" caracteritzat per Barker (1981), "racisme diferencialista" de Taguieff (1987), "racisme sense raça" de Balibar (1991b) o "fonamentalisme cultural" de Stolcke (1993)[75]

[75] Verena Stolcke proposa el concepte com a alternativa a la idea molt difosa que la retòrica i la violència contra els immigrants que en l'actualitat s'han desenvolupat considerablement a Europa és "com un racisme disfressat". Segons Stolcke (1993) el

treballa amb uns arguments i amb una lògica notablement diferent dels utilitzats pel pel racisme biologicista de les races humanes.

El racisme contemporani és una racisme eminentment orientat en contra dels immigrants[76] i basat en la defensa de les nacions i les seves cultures. Els arguments no es basen en l'existència de races humanes, ni en la defensa de la seva desigualtat, sinó que es parla de cultures i de dret a la diferència. L'exclusió dels estrangers es fonamenta en el suposat perill que comporta la presència d'immigrants per a les cultures europees: aquests destruirien l'homogeneïtat de la nació. S'entén que el contacte intercultural bé perjudica les cultures nacionals que acullen els immigrants, bé desencadena conflictes socials i fa entrar en crisi els valors de la societat. I en la seva versió més política (i menys culturalista), simplement suposa la cessió de drets (o, millor, de determinats drets) a aquells que per la seva condició d'estrangers no haurien de poder-ne disposar (com a persones que són en poden disposar d'alguns, però la seva condició d'estrangers en limita l'exercici d'altres): aleshores s'esgrimeix l'argument de la "preferència nacional", de la "territorialitat", etc.

Barker i Beezer (1983)[77] caracteritzen així la principal línia argumental del "nou racisme":

> Els immigrants amenacen amb "escombrar-nos" amb les seves cultures estrangeres i si se'ls deixa entrar en una quantitat gran destruiran l'"homogeneïtat de la nació". En aquest "nou racisme" les nocions de cultura i de tradició són centrals. Una comunitat és la seva cultura, la seva

---

fonamentalisme cultural constitueix un retòrica d'exclusió nova i diferent de la racista tant a nivell polític com conceptual i resulta confús qualificar ambdues amb el mateix concepte. Val a dir que comparteixo en part l'argument de Stolcke tal com explicaré al següent subapartat.

[76] No tot, però: és precís recordar el cas dels gitanos, que encara apareix en les enquestes sobre el racisme i la xenofòbia a Espanya, com un dels grups sobre els que es projecta una hostilitat i un refús més profund (San Román 1995: 8).

[77] Citats a Stolcke 1993: 77.

> forma de vida i les seves tradicions, i acabar amb elles significa fer a miques la comunitat. Es tracta de sentiments no racionals (que passen a ser instintius en la seva versió més genuïna) construïts al voltant de sentiments de lleialtat i pertinença. (1983: 125)

No és infreqüent llegir a la premsa o sentir a les tertúlies de la ràdio o a les converses del carrer afirmacions com aquestes. El mateix dia que escrivia aquestes línies a *El país* van aparèixer publicades les declaracions d'un diputat de Coalición Canaria, Luís Mardones, que semblen pronunciades expressament per il·lustrar els principis que fins ara he assenyalat:

> Si hem d'acollir 5000 no nacionals ni europeus, prefereixo acollir aquesta quantitat de veneçolans, argentins, cubans, mexicans, xilens, perque no creen problemes de tipus cultural o sociològic i molts serien fills o néts de canaris. S'ha d'evitar que la immigració del continent africà desvirtui el nostre model socioeconòmic, cultural i inclús religiós, a més de crear problemes de xenofòbia. (El país, 25 d'abril de 2000)[78]

Taguieff qualifica aquest racisme com a "racisme de la diferència" perque a diferència del "racisme de la desigualtat", que utilitzava l'argument de la desigualtat racial, el racisme contemporani tendeix a exaltar la diferència cultural i a presentar-la com a essencial i irreductible, es proposa la defensa d'una identitat col·lectiva definida en termes d'etnicitat, cultura, herència, tradició, memòria i diferència. Per això mateix rebutja el mestissatge cultural. Un concepte clau d'aquesta nova doctrina és la noció d'arrelament: tan per preservar la identitat de les cultures europees com de les dels immigrants, el millor és que aquests es quedin als seus països d'origen o hi retornin.

---

[78] En un sentit similar, amb motiu de la presentació del simposi "Moviments humans a la Mediterrània occidental", La Vanguardia publicava unes declaracions del president de la Generalitat, Jordi Pujol, segons les quals "a Catalunya o en un país europeu és fàcil integrar polacs, italians o alemanys, però no així un àrab que tingui una forta vivència musulmana, sense necessitat que sigui un fonamentalista". Si, com en el cas anterior, aquest discurs sobre les diferències serveix per justificar determinades desigualtats socials (un tracte discriminatori en matèria d'estrangeria, per exemple) declaracions com aquestes s'adequarien al que hem definit com a racisme.

Amb tot, cal ser prudent i no cometre excessos amb aquesta conceptualització del racisme contemporani. Com encertadament assenyala San Román (1995: 136), és evident que no es refusa qualsevol diferència. Ni existeix un "altre" absolut, ni els prejudicis i estereotips que es projecten sobre els múltiples i diversos "altres" són iguals. L'existència del fonamentalisme cultural no implica que hi hagi una aversió contra tot "altre", sinó que pot ser (per exemple) contra "l'altre que està entre nosaltres" (aversió al mestissatge), o contra ells però no contra la seva cultura (veurem com pot haver-hi interès per elements de la cultura dels immigrants al mateix temps que se'ls rebutja), o contra alguns "altres" però no contra tots (hi ha més rebuig envers els marroquins que envers els gambians, i més envers tots ells que envers els asiàtics[79]). D'aquí que l'esmentada autora proposi l'anàlisi de les imatges preexistents a les que es recorre per atribuir-les als diferents col·lectius; de l'anterior experiència històrica i personal de raciacions anteriors en contextos relacionals específics; i de les diferències existents en el procés de racialització per part dels diferents grups socials que racialitzen[80] (San Román 1995: 136-137).

En una línia similar, el sociòleg català Jordi Pascual (1997: 167-180) proposa que distingim el que ell qualifica de discursos de l'alteritat, del discurs de la nacionalitat[81]. Segons Pascual, en el cas de Catalunya els discursos de la

[79] No necessàriament perque aquests sigin rics: poden ser els fills dels qui treballen als resaurants xinesos, per exemple. Al capítol anterior hem fet referència al treball de Tribalat (1995), que constata la diferent valoració que reben les comunitats immigrants a França i l'arbitrarietat amb que se'ls adjudica una actitud d'obertura o tancament respecte la resta de la societat.

[80] En la línia de l'anàlisi dels "discursos", "estils locals" o variacions "microsocials" que he plantejat al capítol anterior.

[81] Pascual també parla d'un "discurs de la transnacionalitat". Aquest proporcionaria elements simbòlics i normatius per constituir els "camps d'elit", es tractaria de marcadors d'etnicitat que s'identificarien amb una certa elit social i cultural i que constituirien un mitjà de generar consens social gràcies al contingut simbòlic d'aquest discurs: una escola

nacionalitat a es basen en la dicotomia catalanoparlant / castellanoparlant i es tradueixen en discursos de la catalanitat i de la castellanitat (o espanyolitat). Pascual considera que quan aquest discurs es desenvolupa des d'instàncies oficials (el govern de la Generalitat de Catalunya, Ajuntaments, els mateixos centres escolars, serveis educatius com el SEDEC, ...) es considera que ambdues categories són permeables entre si i l'orientació discursiva apunta a la "integració" dels segons en els primers, de manera que els segons poden considerar-se "catalans potencials"[82].

Els discursos de l'alteritat, en canvi, perjudiquen, discriminen, estigmatitzen i contribueixen a segregar els subjectes socials sobre qui es projecten (els gitanos, els àrabs, ...). Aquests disursos, diu, incorporen elements discursius de normalització social (Pascual parla d'afinitat discursiva entre ambdós): l'altre no és només culturalment diferent sinó que a més es situa en un pla social d'inferioritat i la seva integració en la societat comporta problemes. Així com el discurs de la nacionalitat defensava la permeabilitat entre catalanoparlants i castellanoparlants, els discursos de l'alteritat es caracteritzen per considerar els subjectes ètnics sobre qui es projecten

britànica o un liceu francès a Catalunya seran escoles atractives també per als alumnes catalans en la mesura que els faciliten l'accés a uns continguts simbòlics i culturals altament valorats; de la mateixa manera una presència elevada d'alumnes japonesos o alemanys en un centre determinat pot ser també un element atractiu o de prestigi.

[82] Amb aquest concepte es refereixen a l'assimilació o la catalanització de la població immigrant, tot i que des de finals dels anys setanta, el govern de la Generalitat i els intel·lectuals propers ideològicament a aquest govern (Pujol 1976; Vallverdú 1979; és interessant consultar també Puigjaner 1980, que recull les visions i els discursos dels diferents partits parlamentaris) parlen d'integració i reconeixement de les cultures dels immigrants i de llur aportació al projecte nacional català. Aquest discurs de la catalanitat apareix com a resposta o contenció del discurs de la castellanitat (o espanyolitat), que Pascual no desenvolupa (bàsicament perquè Pascual analitza els discursos d'etnicitat que proposen els mateixos centres i la manera com això condiciona l'elecció de centre d'unes i altres famílies. No analitza els discursos d'etnicitat entre l'alumnat o en el conjunt de la societat. Com veurem el discurs de l'espanyolitat no és només un discurs de resistència a l'assimilació catalanista sinó que en ocasions defensa una certa impermeabilitat a tota forma (simbòlica, real) de catalanisme: s'inspira més en la realitat política i cultural predemocràtica que no pas en la defensa d'una integració respectuosa amb totes les formes de diversitat cultural presents a Catalunya).

com externs, diferents, difícils d'integrar escolarment i socialment. Si "l'altre nacional" és proper i fàcilment convertible, "l'altre ètnic" és llunyà, diferent i difícilment assimilable. El discurs de l'alteritat esdevé, doncs, fonamental en el procés de raciació de determinats col·lectius[83].

Molt encertadament, Taguieff (1987, 1991) i després d'ell molts altres autors, va observar com des de l'anti-racisme no s'havia reflexionat prou sobre la importància dels canvis del discurs racista i d'aquesta manera les crítiques al racisme seguien adreçant-se a un racisme biologicista i basat en la desigualtat, i deixaven lliure de crítica el nou racisme. Taguieff va més enllà i critica l'arrogància d'un anti-racisme que, segur de la seva veritat, no té prou cura a l'hora d'escoltar els arguments dels autors racistes i sovint acaba responent amb tòpics que no sempre són adequats a les qüestions que es plantegen. Segons Taguieff aquesta complaença arriba al punt culminant quan, en no escoltar el discurs del nou racisme, des de l'anti-racisme s'acaben oferint arguments que el reforcen. Un d'aquests arguments és el del relativisme cultural, i l'antropologia té molt a veure amb la seva formulació i en la seva construcció a partir d'un concepte de cultura (estàtica, homogènia, orgànica, funcional...) alimentat des de la nostra disciplina i posteriorment també revisat i criticat, tot i que, sembla ser, amb molt menys èxit o ressò (San Román 1995; Juliano 1998).

Les diferències entre el nou i el vell racisme són profundes. Tan que Stolcke (1993) considera que es tracta de dues ideologies diferents tan a nivell polític com conceptual:

[83] Al capítol 12, veurem com, a partir de l'anàlisi d'en Jordi Pascual, intentaré identificar diferències entre els discursos d'etnicitat que elaboren els alumnes de l'IES del Vilar i que projecten sobre llurs companys catalans, castellans, àrabs i d'altres orígens.

> Allò que distingeix el racisme d'aquesta nova forma de fonamentalisme cultural de dretes és la manera com són concebuts els subjectes que suposadament causen els conflictes sòcio-polítics que tracten aquestes doctrines. El fonamentalisme cultural justifica l'exclusió dels *estrangers* o *estranys* perque creu que són una amenaça per a la unitat i la identitat cultural i/o nacional, mentre que el racisme ha servit generalment per legitimar la inferioritat sòcio-econòmica dels *desfavorits* per desarmar-los políticament.

Per la meva part, considero importantíssim discriminar amb prou cura les diferents idees i arguments sobre les que es recolza el racisme, però veig excessiu el fet de considerar el fonamentalisme cultural com un fenomen diferent del racisme. Per diferents motius. En primer lloc perque, tal com han assenyalat altres autors, el fet d'advertir i subratllar la independència conceptual d'ambdues lògiques, la de la diferenciació i la de la desigualtat[84], no significa que necessàriament funcionin per separat en la pràctica històrica. El fet és que ambdues lògiques, sovint es presenten simultàniament o es succeeixen l'una a l'altra. Wieviorka (1992: 108-113), per exemple, adverteix que el mateix *Apartheid* sudafricà va tractar d'integrar ambdues lògiques fins el moment mateix de la seva desaparició. Sense anar tan lluny, el racisme envers la comunitat gitana ha provocat formes d'explotació i de marginació, de discriminació i d'exclusió sense solució de continuïtat i de tal manera que difícilment pot parlar-se de moments de racisme que deixen pas a res clarament diferent. Amb Wieviorka, considero que

> Si en la majoria dels casos el racisme combina inferiorització i diferenciació, això és degut a que els mecanismes de la seva producció comporten, de forma més o menys necessària, una i altra. Una lògica d'inferiorització, duta fins a l'extrem, implica també processos de rebuig i de segregació; i simètricament, una lògica de diferenciació només pren un gir racista si el seu objectiu no és completament exterior a la cultura o a la comunitat en qüestió, sinó que pot veure's implicat en relacions socials, per mítiques que aquestes siguin. Diguem-ho d'una altra manera: per ser eficaç, una lògica d'inferiorització pura necessita recolzar-se en una lògica

[84] O d'un enfocament universalista i un altre de particularista.

> de diferenciació; i una lògica de diferenciació pura, si no es salda amb una certa inferiorització de la seva víctima, desemboca, o bé en quelcom diferent del racisme -en la guerra, per exemple-, o bé en la destrucció física del grup racialitzat. (Wieviorka 1995: 112)

San Román també considera inadequat qualificar de racistes les formes de xenofòbia no justificades en base a criteris biologistes i d'herència genètica, i defensa que al nou racisme se li apliqui el concepte proposat per Stolcke (fonamentalisme cultural)[85].

La mateixa San Román (1995) també adverteix que la xenofòbia actual pot ser simultàniament o alternativament culturalista i biologicista. És més, adveteix com el gir actual cap a un racisme diferencialista va ser tan àgil que no va exigir als racistes un canvi substancial de perspectiva ni d'implicacions pràctiques. I afegeix:

> Crec que el racisme, *strictu senso*, ja era un tipus de fonamentalisme cultural embrionari, en la mesura que si per alguna cosa es definia era per fer de la "raça" biogenètica un grup humà que no només reproduïa característiques físiques sinó culturals i intel·lectuals. (San Román 1995: 151)

---

[85] San Román proposa, de fet, una reordenació conceptual de tot l'àmbit: proposa que amb el concepte "xenofòbia" ens referim a les actituds i les conductes orientades contra els estrangers, grups ètnics i col·lectius culturalment diferents; i que utilitzem el concepte "racisme" quan els recursos ideològics emprats per justificar la xenofòbia es refereixin a criteris biologistes i d'herència genètica; i "fonamentalisme" per a qualsevol mena d'afirmació irreductible de la diferència en termes culturals. Segons la seva proposta, aquest "fonamentalisme" pot ser "cultural" quan es refereixi a l'etnicitat o a la identitat d'un poble; "religiós" quan es refereixi a diferències en matèria de religió; "polític", etc. La proposta *ex nuovo* seria clarificadora, però a aquestes alçades i amb un debat ja en marxa no sé fins a quin punt la generació de nous conceptes podria crear més confusió encara (caldria plantejar, d'altra banda com en diríem de l'anti-racisme...). D'altra banda, no sé fins a quin punt la claredat aportada s'esvairia quan haguéssim de qualificar les actituds envers una determinada comunitat de simultàniament o successivament racistes i basades en el fonamentalisme cultural, polític i religiós. Finalment la mateixa autora, en haver de referir-se constantment a les aportacions d'altres antropòlegs i sociòlegs, en moltes ocasions acaba utilitzant el terme "racisme" amb un contingut més proper a la manera com l'hem definit nosaltres. El mateix passa amb Wieviorka, autor de *L'espace du racisme* (1992), on utilitza el concepte de forma molt laxe i que en un altre llibre (1997: 31-32) afirma que és millor no parlar de racisme si no es fa referència als gens, al fenotipus, a la sang.

D'aquesta manera, crec que podem considerar el fonamentalisme cultural com una forma més de racisme perque totes dues doctrines (el vell racisme i el nou racisme o fonamentalisme cultural) estan formades per elements ideològics que "naturalitzen" diferències i desigualtats socials. Això és evident en el discurs racista clàssic, i es produeix també en el nou racisme: en aquest racisme l'element "naturalitzador" és la xenofòbia. Els partidaris d'aturar la immigració consideren "natural" que els pobles de cultures estrangeres que es troben entre nosaltres provoquin hostilitat, rebuig. Normalment no s'especifica l'origen d'aquest actitud o bé es dóna per fet que és una actitud "natural". Fins i tot els autors crítics amb el racisme accepten la xenofòbia com quelcom natural i diferent del racisme (tot i que la primera pot ser el fonament del segon)[86]. La mateixa Stolcke ho adverteix:

> Les al·lusions a la xenofòbia -entesa aquesta com consubstancial a la humanitat- s'estan convertint ràpidament en un recolzament ideològic d'aquest nou fonamentalisme cultural. El fonamentalisme cultural contemporani es basa en dos supòsits: que les diferents cultures són incommensurables i que, donat l'etnocentrisme inherent dels éssers humans, les relacions entre cultures són inevitablement hostils. En aquest sentit, la idea de xenofòbia és al fonamentalisme cultural el mateix que el concepte bio-social de "raça" és al racisme, a saber, la constant naturalista que dota de veracitat ambdues ideologies, alhora que les legitima. (1993: 81)[87]

D'altra banda, si recordem quins són els components del procés de racialització tal com els ha establert Taguieff (i que han estat exposats al

[86] Com aquells que en el passat defensaven l'existència de races humanes tot i que podien qüestionar-ne la seva desigualtat. Per a una crítica a l'acceptació de la xenofòbia (i de l'etnocentrisme) com a fenomen humà universal: San Román (1995).

[87] L'autora recull diverses manifestacions de polítics europeus que defensen l'etnocentrisme o la xenofòbia com a manifestacions humanes naturals i universals enfront els estrangers. Totes elles són molt interessants, especialment les de líders de l'esquerra, progressistes i antiracistes. De forma similar, Alegret (1993) també advertia de l'us de conceptes racials per part d'autors antiracistes.

punt anterior), veurem fins a quin punt el fonament cultural ofereix arguments per a la racialització. Igual que la ideologia de les races també el fonamentalisme cultural aporta els components necessaris per al procés de racialització:

1. El seu profund particularisme subratlla les diferències al si de la humanitat en detriment de la idea de comunitat humana, que en resulta devaluada.
2. Les persones també són adscrites a les seves cultures i nacions i s'hi dilueixen al seu si, i les cultures i nacions pasen a ser trascendents a les mateixes persones[88].
3. L'absolutització de les diferències també es pot produir a través del particularisme extrem del fonamentalisme cultural. La utilització de l'etnocentrisme, la xenofòbia o el relativisme cultural com a arguments al servei d'aquesta ideologia n'és un exemple.
4. La naturalització de les diferències també es produeix a través del procés de fetitxització de les identitats culturals segons el qual les categories mentals, els mites, les creences, les pràctiques i els valors morals poden arribar a ser sacralitzats i inscrits en una mena de "naturalesa cultural" de les persones.
5. Del diferencialisme absolut es pot passar a l'establiment de jerarquies o desigualtats culturals (en base a la idea de progrés, per exemple).

El fonamentalisme cultural produeix racialització (i no hem d'oblidar que aquest fonamentalisme no necessàriament es presenta en "estat pur", ans al contrari pot reforçar-se amb arguments que més o menys explícitament es recolzin en suposades diferències i desigualtats biològiques). Tal com

[88] En paraules de Dumont (1987: 119): "les cultures són vistes com individus (...), les cultures són individus col·lectius".

passava amb les referències a la diferència i la desigualtat, les referències a la "raça" (o a la biologia en general) i a la cultura tendeixen a presentar-se barrejades o confoses l'una amb l'altra. En "el temps de les races" es reclamava l'expulsió dels gitanos d'un barri, s'estereotipava aquesta comunitat i se li atribuïen tots els prejudicis imaginables, de la mateixa manera com es fa avui amb els mateixos gitanos i amb els immigrants (alguns) i com es va fer amb jueus i musulmans el segle XV (i aleshores l'argument era la religió). En cadascun d'aquests casos es tracta d'una mateixa actitud i la ideologia sobre la que es fonamenta pot estar poc o gens explicitada, però la cultura apareix en tots ells (sola o reforçant altres elements, però sempre essencialitzada). És per tot això que considero preferible, doncs, seguir qualificant el fonamentalisme cultural com una forma més de racisme.

Finalment, a propòsit de l'eventual articulació entre els arguments biològics i els culturalistes, caldria fer una darrera precisió. A l'inici he caracteritzat el racisme contemporani europeu com un racisme culturalista i basat en el concepte de la diferència. Convindria matisar aquesta qüestió i ser prudents a l'hora d'atribuir al conjunt de la població el que pot ser un discurs només dominant entre determinades elits polítiques i culturals. La descripció del nou racisme tal com ha estat feta per Barker, Stolcke, Taguieff, Balibar i altres és molt útil per copsar canvis d'orientació i evitar inèrcies autocomplaents. Ara bé, convé no generalitzar, estar atents als discursos múltiples que es generen al voltant de la qüestió ètnica i "racial" en les més diverses capes de la societat, i evitar noves inèrcies al voltant d'aquesta qüestió.

Al capítol anterior parlava de discursos enfront d'una macroideologia, de la manera com la ideologia s'actualitza en els discursos i les accions dels

diferents actors socials, i del fet que aquestes actualitzacions són heterogènies, molt diverses i fins i tot contradictòries entre elles. Aquest és un element que sovint es negligeix (no sé si especialment en el camp de l'educació intercultural). En aquest sentit, l'equip d'Alegret (- et al. 1991), en la seva anàlisi de la presentació de la diversitat humana en els llibres de text més usats a Catalunya durant la dècada dels vuitanta, ha advertit la més que notable presència de conceptes relatius a les "races humanes" barrejats amb conceptes relatius a la cultura i les ètnies, de manera que uns i altres es reforcen i confonen, enlloc de produir-se un clar relleu o substitució dels primers pels segons. En un sentit similar, San Román (1995: 17) adverteix que la inclinació biologista no ha desaparegut del tot (si més no entre la població espanyola), de manera que el suposat culturalisme del racisme actual seria només una hipòtesi, la validesa i l'extensió de la qual caldria contrastar. Més lluny de nosaltres, McCarthy (1994) fins i tot afirma que en els darrers anys s'ha produït un resorgiment del determinisme biològic que pot ser utilitzat amb finalitats racistes. Si aquests autors tenen raó, caldrà acceptar l'existència de discursos diversos i de canvis i fluctuacions constants en la importància i la utilització d'aquests discursos.

Igualment, a l'inici advertíem que el nou racisme incorpora una doble dimensió cultural i nacional que no sempre és prou subratllada. En aquest sentit, Stolcke crida l'atenció sobre la dimensió més política i menys culturalista del racisme actual quan adverteix que la ciutadania, la nacionalitat i la comunitat cultural es combinen de manera ideològica. Allò que dota de significat polític i simbòlic a la diferència cultural dels immigrants és la superposició de la nació, la cultura i l'estat i no la seva presència ni la seva disparitat cultural *per se* (Stolcke 1993: 86). Cal anar amb compte que el pretès culturalisme del racisme contemporani no

impedeixi veure aquesta dimensió més purament política, que no requereix cap justificació en termes de comunitat cultural, sinó que simplement s'articula a partir del concepte nació i territori (és una forma de nacionalisme, tot i que no necessàriament ha de respondre al nacionalisme que exigeix una correspondència entre la cultura i el territori nacional). El racisme culturalista és present en la nostra societat, hi és en la forma extrema que defensa la incompatibilitat entre cultures; però també existeix sota la forma de simple defensa dels drets de nacionalitat: mentre realitzava l'etnografia, el meu germà de 15 anys, sahrauí nascut als camps de refugiats algerians i acollit (per motius de salut) per la meva família a Barcelona (sembla, doncs, que hauria de ser poc procliu als arguments que defensen el tancament de fronteres o la prioritat nacional enfront de drets més universals), justificava l'actitud hostil dels seus companys de classe contra els immigrants (a ell no l'hi consideren) amb l'argument que "tenen raó perque ells han nascut aquí i aquest és el seu país. No pot ser que tothom vingui aquí, primer han de ser els del país, no?" (¿No és d'altra banda el discurs del 90% dels nostres polítics i el que pocs anti-racistes gosen qüestionar?[89]).

Al contrari de la proposta de Stolcke, he defensat que es considerés el fonamentalisme cultural com una forma més de racisme. Abans, però he indicat que compartia en part la seva opció. Aquest "en part" respon precisament a la necessitat de distingir els diferents discursos i realitats populars dels discursos acadèmics i especialitzats. Fins aquí he volgut destacar, d'una banda les dificultats existents a l'hora de definir el concepte racisme; i d'una altra el que jo considero que és la unitat del fenomen, per damunt de la seva heterogeneïtat. Ara bé, una altra qüestió és plantejar

[89] No és el lloc adequat per extendre'm en aquestes consideracions. En tot cas, per a una revisió crítica dels posicionaments antiracistes, les seves contradicions i les limitacions del seu discurs: Taguieff (1987), San Román (1995).

quina és la millor manera d'abordar el debat sobre el racisme amb els mateixos actors implicats. Més concretament amb joves i a les escoles. En aquest context al problema de l'ambigüitat del concepte (les seves múltiples dimensions) se n'hi afegeix un altre: en el discurs popular (i possiblement en el científic[90]) el concepte s'utilitza tant per descriure tot un conjunt d'idees, actituds i accions més o menys ben definides, com per desqualificar aquells que difonen i mantenen aquestes mateixes idees, accions i actituds. És una categoria descriptiva i alhora valorativa, com ho són altres conceptes emprats en les ciències socials. Amb un problema, però: com a categoria descriptiva presenta una ambigüitat considerable i com a categoria valorativa, en canvi, se li atribueix un valor negatiu absolut. La conjunció d'ambdós factors impedeix que pugui treballar-se de manera còmoda amb aquest concepte i fa que el diàleg (a nivell científic, però sobretot a nivell popular) estigui plagat de malentesos i confusions innecessàries.

El qualificatiu "racista", o el concepte "racisme" sovint s'usen més per desqualificar que per descriure. Després de la II Guerra Mundial, institucions com la UNESCO van endagar un treball intens amb la finalitat de combatre el racisme i evitar que aquesta ideologia tornés a provocar estralls com els ocasionats pel nazisme[91]. Sens dubte l'empresa era

---

[90] Quan es caracteritza el racisme com un "mite", una "ideologia" (en el sentit marxista d'emmascarar) o, tal com ho va plantejar la UNESCO "*creences* i actes *antisocials* basats en la *falàcia* que les relacions discriminatòries entre grups poden justificar-se per motius biològics" (UNESCO 1969) ¿no s'equipara el racisme amb l'error, amb la falsedat, amb la mentida, amb l'engany? És interessant l'aportació de Taguieff (1987) i San Román (1995) per resituar el debat en el pla moral, de les opcions ètiques personals, que només tenen a veure de lluny amb els fets i la realitat biològica o cultural davant la qual hem de posicionar-nos: el racisme rau en el fet d'utilitzar unes diferències fictícies o reals per *justificar* una opció moral que, com a tal, no es justifica pels fets, sinó per la posició que adoptem davant d'ells (d'aquí que perfectes teòrics del racialisme optessin per actuar "caritativament" o en el sentit de compensar determinades desigualtats, enlloc d'optar per treure profit de les mateixes).

[91] (UNESCO 1969, 1979, 1984).

necessària i cal valorar si els resultats han estat globalment positius[92]. Amb tot, un dels resultats d'aquestes campanyes ha estat que en l'actualitat ben poques persones accepten ser qualificades de racistes. El racisme gairebé podriem dir que s'ha presentat com el mal en termes absoluts: ser racista vol dir ser alguna cosa dolenta sense cap mena de justificació. Però ben poques persones poden acceptar ser qualificades d'aquesta manera. Ben pocs racistes accepten ser-ho perque sí i, al contrari, consideren que si hi ha motius per explicar i justificar raonadament les seves postures, aleshores aquestes no poden ser qualificades de racistes. Probablement d'aquí ve el tòpic recollit en nombroses enquestes sociològiques del nostre país, en què la població consultada declara sobre la seva posició davant del racisme: "Jo no sóc racista, però...". Si tal com s'ha argumentat des d'un cert anti-racisme el racisme és fruit de la ignorància i és pura irracionalitat, és difícil d'acceptar que postures defensables racionalment puguin ser considerades com a racistes.

La majoria d'estudiosos del racisme en l'actualitat ja no accepten aquesta equiparació entre ignorància i racisme, però segueixen mantenint la desqualificació del racisme com a mal absolut, i això segueix essent un escull important. En l'actualitat acceptem que en la nostra societat segueix havent-hi discriminació (i fins i tot acceptem que hi ha formes de discriminació que són positives!), explotació (tot i que lluitem perque ens sigui salarialment ben recompensada, podem seguir reconeixent-la com a tal), segregació, marginació i exclusió; podem reconèixer prejudicis i estereotips (veurem com els mateixos alumnes que tenen prejudicis i estereotipen són uns experts a l'hora d'identificar els prejudicis i

[92] Resulta evident que el racisme persisteix (creix) i diversos autors han denunciat els excessos i errors de l'anti-racisme.

estereotips que es projecten sobre ells[93]); però ens resulta molt més difícil reconèixer i identificar el racisme. Podem reconèixer que la llei d'estrangeria discrimina, però si entenem que és precís que ho faci (que discrimini nacionals i estrangers, i entre uns estrangers i uns altres) no acceptarem que sigui qualificada de racista. Podem acceptar que les diferents formes de "preferència nacional" (un dels principals arguments del racisme europeu contemporani) són, de fet, formes de discriminació, però si les considerem justificades no les qualificarem de racistes. S'ha donat a entendre que el racisme existeix només si la ideologia implícita en els més diversos actes és falsa, si està fonamentada en la mentida i l'error[94]. S'equipara amb allò injustificable, i si pot justificar-se deixa de ser racisme[95]. Si accepem que poques persones fan res sense cap mena de justificació, entendrem per què emprendre la tasca de revisar el racisme subjacent a les pròpies idees i actituds, serà una tasca força difícil. Ja s'ha dit: "Jo no sóc racista, però..." o "els racistes són els altres" (com planteja Calvo Buezas

---

[93] Sens dubte caldria tenir-ho en compte a l'hora d'abordar aquestes qüestions (si no es fa, podem acabar projectant la imatge que és la nostra acció la que resta subjecta a la ingenuïtat i el prejudici, tal com ha advertit Taguieff en analitzar la visió que els racistes tenen de l'antiracisme).

[94] Un altre problema que es planteja en els debats "populars" sobre el racisme és que poques vegades queda clar entre els que s'enfronten si el racisme radica (¿més?) en la postura que es defensa (envers un determinat col·lectiu) o en els arguments que s'utilitzen per defensar-la. Si fos la primera opció, podria arribar a resultar que tota crítica a una comunitat diferent a la pròpia podria ser titllada de racista (perque comportaria una generalització, per exemple -però també generalitzem en parlar dels joves, els socialistes o els obrers-), i aquesta lògica ens hauria de dur a abolir tota crítica als immigrats, els estrangers (i crearíem la base perque es desenvolupés la crítica racista que l'anti-racisme és un prejudici, tal com ha assenyalat Taguieff); la segona opció ens hauria de fer reflexionar sobre el que passaria si els arguments emprats per justificar les nostres postures estiguessin (en part) ajustats a la realitat ("en part" perque, com veurem l'opció final que cal fer és una opció ètica i aquest tipus d'opcions, si bé poden estar condicionades pels fets, aquests no les determinen).

[95] La justificació pot ser peregrina. Fent cua a la secretaria de la Facultat de Lletres de la Universitat Autònoma de Barcelona, una alumna comentava al seu company que ella no era en absolut racista, sinó que senzillament els àrabs li produïen un fàstig increïble i no els podia suportar. Altra vegada: ¿si això fos cert hauríem de titllar-la de racista? (Evidentment que sí: en virtut d'un procés de naturalització de les diferències -fàstig instintiu envers un grup humà- es justifiquen desigualtats -rebuig o evitació de l'esmentat grup-, tot i que certament n'hi ha que no podem sofrir el color rosa, els *snobs*, les veus aflautades, els adolescents o els militars).

(1989)), aquells que discriminen sense motiu, exclouen perque sí, exploten i marginen sense justificació aparent. D'aquí que possiblement fóra millor plantejar el debat no tant en termes de quina és l'etiqueta que cal posar a determinades actituds o comportaments (caldria entrar en complexes discusions sobre què és i què no és racista), sinó en la discussió dels efectes socials d'aquestes idees, actituds i comportaments, i en els elements de discriminació, segregació, exclusió i explotació que poden contenir o propiciar. Possiblement aquesta manera d'abordar la temàtica ens alliberaria del debat terminològic i de les dificultats de definició del racisme, del problema d'haver-nos d'enfrontar de bones a primeres a un qualificatiu tan profundament connotat, i ens permetria entrar en els efectes dels comportaments en qüestió i passar, d'aquí, al terreny dels principis i valors morals, que és, de fet, el terreny propi del debat entre el racisme i l'antirracisme (Taguieff 1987; San Román 1995). Només allunyant-nos de conceptes (¿excessivament?) estigmatitzats podem emprendre aquest debat i fonamentar-lo en la reflexió sobre els efectes socials que poden tenir determinades opcions (més que no en la por a ser qualificat amb etiquetes que hom rebutja)[96].

[96] San Román, al seu llibre sobre la xenofòbia i l'anti-racisme, ben a l'inrevés del que acabo d'assenyalar, considera que "l'única raó per mantenir la incongruència que suposa un 'racisme-culturalista', és aprofitar el desprestigi aconseguit fa cinquanta anys per la paraula 'racista'" (1995: 152). No crec, però, que es tracti d'una discrepància de fons: tots dos reconeixem la utilitat i la capacitat mobilitzadora del concepte-bandera (malgrat les ambigüitats i contradiccions dels que diuen que la segueixen i que ha denunciat Taguieff); i alhora la necessitat d'establir un debat en el que en primer lloc el que cal és que la gent s'entengui i sàpiga de què està parlant.

4.3 NIVELLS DE RACISME

Una altra qüestió que enterboleix el debat al voltant de què és realment racisme i què no ho és, és el diferent grau de desenvolupament que presenta en cada context. Calvo Buezas (1989) va assenyalar que quan en els llibres escolars es pren el racisme nord-americà contra la població negra, l'esclavisme o l'*Apartheid* com a models del racisme, es pot estar impedint que els joves puguin identificar el racisme tal com es fa present a la seva societat. Del racisme institucionalitzat de l'*Apartheid* a les actituds racistes de molts joves catalans hi ha un salt massa gran. Wieviorka (1995: 101-108) proposa que distingim entre quatre plans o nivells per tal de poder poder reconèixer el racisme de la més diversa intensitat, presència i integració, i en poguem reconèixer, igualment, la unitat del fenomen. Els nivells proposats per Wieviorka són els següents:

1. Infra-racisme. Es tracta d'un racisme menor i aparentment desarticulat. Pot observar-se la presència de doctrines, la difusió de prejudicis i opinions contràries als membres de determinada minoria o envers els immigrants[97]. La violència pot ser difusa o molt localitzada. També la discriminació, que tot i així no està clarament estigmatitzada. La segregació pot tenir un caràcter més social que "racial" (concentració de la pobresa, *ghettos*). Tots aquest fenòmens semblen completament desarticulats: aparentment les doctrines no influeixen en els actes violència més o menys esporàdics.
2. Racisme fragmentat. Es tracta d'un racisme més precís o afirmat, apareix en els sondejos d'opinió i les doctrines que li donen suport estan socialment esteses. Aquestes doctrines animen

[97] Wieviorka diu que aquestes doctrines, prejudicis i opinions són més pròpiament xenòfobes que racistes i estan vinculades a identitats comunitàries més que racials. Tal com he definit aquí el racisme, però, aquesta distinció no tindria sentit.

publicacions, articles i grups influents. La violència esdevé més freqüent, reiterativa, ja no és una qüestió secundària, ni obra de grups extremistes, ni efecte de situacions molt específiques. La segregació o la discriminació esdevenen més evidents i s'extenen a àmbits diversos de la vida social. Es tracta encara d'una manifestació difusa, fragmentària, no hi ha un discurs ni un moviment que aglutini les diferents manifestacions, però aquestes es fan paleses en els més diversos àmbits.

3. Racisme polític. Quan el racisme es converteix en el principi d'acció d'una força política o parapolítica el racisme mateix irromp en la política, comença a animar debats i a exercir pressions, i pot mobilitzar amples sectors de la població. D'aquesta manera pot crear un clima favorable a la violència o fins i tot pot utilitzar aquesta violència com un instrument per a la presa del poder. El moviment polític capitalitza les opinions i els prejudicis i alhora pot orientar-los i desenvolupar-los. Igualment pot establir una certa doctrina que doni cos al que abans eren opinions i prejudicis dispersos i sense connexió aparent: pot inscriure'ls en una tradició ideològica (o fundar-ne una de nova) i pot cercar el suport en intel·lectuals orgànics. D'aquesta manera, pot reclamar mesures discriminatòries concretes o pot plantejar un projecte global de discriminació racial.
4. Racisme total. Quan l'estat mateix s'organitza d'acord amb les orientacions racistes i desenvolupa polítiques i programes de discriminació, de segregació, d'exclusió o d'eliminació, i exigeix als intel·lectuals i a la resta de la població que contribueixin a aquest projecte. El sistema legal i les institucions de l'estat s'organitzen d'acord amb les categories racials. El racisme es fa

> total si els que dirigeixen l'estat aconsegueixen subordinar-ho tot a aquesta idea fins al punt que informi tots els àmbits de la vida política, econòmica i social sense debat ni contestació possibles. El racisme total només es pot considerar completament realitzat quan aconsegueix encarnar-se en un estat, però poden trobar-se grups que actuin d'acord amb aquest model (que el reprodueixin a escala reduïda). El racisme total *fusiona* en una única dinàmica totes les diversitats, tot és interpretat en clau racista.

Segons Wieviorka (1995: 104), el canvi més profund es produeix quan el racisme esdevé un fenomen polític. La dimensió política no modifica fonamentalment el contingut del racisme, però unifica determinades pràctiques, discursos i efectes que, sense ell no podrien reagrupar-se:

> Fragmentat, el racisme pot penetrar en les institucions, originar violència, alimentar propostes doctrinàries o certes corrents ideològiques; concretament en forma de prejudicis, pot assolir una àmplia difusió. Pot determinar comportaments massius -en el tema del mercat de la vivenda, per exemple- i saldar-se amb una segregació de fet. En les seves expressions més intenses, pot arribar a inocular-se en l'estructura social, constituir un principi central d'estratificació, fer-se indissociable de les relacions de domini. Però mentre no aconsegueixi assolir el nivell pròpiament polític, mentre xoqui contra ell sense trobar sortides, mentre no trobi agents per a la seva institucionalització activa -intel·lectuals, líders religiosos i, sobretot, moviments polítics-, el racisme no aconseguirà convertir-se en una força mobilitzadora. (Wieviorka 1995: 104-105)

El racisme polític elimina la distància que separa el pensament i els actes, la consciència i l'acció, la idea i la seva realització. El que en l'infra-racisme o en el racisme fragmentari eren idees, actituds i comportaments dispersos o mancats de coherència, amb el racisme polític s'organitzen com a sistema. Per això el mateix Wieviorka considera que és més perillosa l'existència de moviments que tot i no ser racistes puguin derivar-hi (fa esment dels

moviments populistes) que no pas l'existència de prejudicis o formes de discriminació més o menys difuses.

Tot i considerar molt útil la tipologia proposada per Wieviorka, crec que val la pena assenyalar una altra qüestió. Al marge del nivell global de desenvolupament del racisme, la tipologia presentada pot induir a pensar que a cada nivell la ideologia, actituds i conductes racistes estan repartides homogèniament. En canvi, excepte al darrer nivell (que pressuposa la implantació del racisme a tots els àmbits de la vida social), el discurs, els comportaments i les actituds racistes s'adapten conjunturalment a cada context. San Román, a partir d'idees que Esteban Krotz aplica a l'anàlisi d'una altra qüestió (Krotz 1988), adverteix aquest fet quan assenyala que en cada persona i en cada situació hi conflueixen simultàniament forces anti-racistes i forces racistes que són el resultat del contexte social ampli en que es desenvolupa la seva vida:

> En ell es barregen constantment xarxes, grups de cohesió, institucions... En l'escenari de cada situació concreta es crearia aquesta tensió contradictòria que no sempre tindria els mateixos resultats als que arriba en un altre escenari diferent. Les relacions múltiples i complexes, no necessàriament armòniques, i els discursos, usos i històries específics en elles, freqüestment contradictoris, incoherents i inclús de vegades antagònics, proporcionarien "tensions resultants de la seva simultaneïtat, que han de ser resoltes de situació en situació", en certa mesura, per tant, conjunturalment. Cada situació genera una tensió en la que cada força emanant de cada tipus de relació és específica, de manera que la resolució discurs-ideologia / comportament és, també en aquest aspecte, específica, conjuntural. (San Román 1995: 146) [98]

Aquesta qüestió serà molt important quan valorem l'estat de les relacions interètniques a l'institut objecte d'estudi. Com veurem, s'hi donaran

[98] Posteriorment, la mateixa autora apel·la a un clàssic de l'antropologia que fa mig segle també va advertir que "els valors i els models normatius instal·lats a diferents nivells i utilitzats per diferents grups en un mateix contexte social ampli, poden resultar inclús contradictoris entre si" (San Roman 1995: 147, citant a Leach 1954).

situacions aparentment contradictòries en que l'interès per la diversitat i les proclames anti-racistes més habituals en un àmbit, contrastaran amb les conductes i les actituds claramet racistes que es desenvoluparan en altres. Sens dubte en aquest fenomen hi té molt a veure la manca d'acord sobre què vol dir racisme; les estratègies anti-racistes fallides[99], que ens faran veure miratges; però també les pressions que cada context i cada *ethos* exerceix sobre els actors[100].

Però abans d'abordar l'efecte del context en el desenvolupament o l'expressió de la ideologia, conductes o actituds racistes, cal que plantegem quines són les condicions de caràcter macrosocial que expliquen la seva puixança en una societat i moment donats.

4.4 RACISME I MOVIMENTS SOCIALS

Per entendre la puixança del racisme (i dels moviments identitaris en general) a l'Europa contemporània ens servirem de les aportacions de dos autors: d'una banda Michel Wieviorka (per entendre el seu desenvolupament de forma global) i d'una altra San Román (per entendre per què aquest és més important en determindes capes de la societat).

---

[99] Que en la línia del que assenyala Taguieff (1987) van de l'antiracisme commemoratiu, fins al discurs generalista i declaracions de principis allunyades dels problemes reals de la població, etc.

[100] D'aquesta manera entenc que les aportacions de la micro-sociologia (la perspectiva dramatúrgica de Goffman (1970a,b), per exemple, o de treballs com el de McLaren (1995) que analitzen la influència dels rituals escolars en les interaccions, la transmissió del coneixement i l'experiència viscuda pels estudiants) poden ajudar-nos a entendre aquests posicionaments conjunturalment condicionats

Més enllà de les propostes que han intentat relacionar l'estratificació en classes socials o el capitalisme amb el racisme[101], o entre aquest i el nacionalisme[102], Wieviorka es proposa analitzar els vincles entre el racisme i els moviments socials per tal de conèixer les condicions que afavoreixen o inhibeixen l'expressió del racisme en la societat. No tracta, doncs, de reduir ni de vincular la raça amb la classe o la identitat, sinó de considerar la producció del racisme a partir de la situació dels actors socials. Per això proposa que analitzem el racisme, d'una banda com a "antimoviment social", i d'una altra com a moviment comunitari.

Wieviorka parteix del principi que una societat, quan més depèn d'una divisió fonamental, més els problemes de l'estratificació, de la mobilitat, de la integració dels diversos grups comunitaris que la constitueixen o dels mercats sobre els que es troben els actors estan predeterminats per aquesta relació conflictiva:

> Quant més s'organitza una societat a partir d'un conflicte pròpiament social -es digui relació de classe o moviment social-, més cèntric és el lloc que ocupa -alimentant la vida política i el funcionament de l'Estat, regulant els principals debats ideològics i el compromís dels intel·lectuals- i més restringit és l'espai del racisme. Al contrari, quan més dèbil és l'abast dels conflictes socials, menys sustenten aquests el sistema polític i l'Estat i més s'amplia l'espai del racisme. (1992: 183)

És per això que entén que la debilitat, descomposició o absència de moviments socials[103], influiran de manera molt important en el

---

[101] El racisme com a fruit del capitalisme, el propaga la classe dominant per justificar i mantenir l'explotació dels treballadors (Cox 1948); el racisme com a resposta a les exigències d'explotació, expulsió o exclusió del capitalisme liberal (Fitzpatrick 1987; Stolcke 1992); el racisme com a legitimador de l'ordre de l'economia món i de la maximització de beneficis amb els mínims costos (Balibar & Wallerstein 1990). A Rex i Mason (1986) s'hi reuneixen altres aportacions en aquest sentit, així com una completa bibliografia.

[102] Balibar 1991a, per exemple.

[103] Que entén que són l'expressió més clara de l'existència d'un conflicte social. Els defineix com: "Una acció conflictiva inscrita en una relació estructural de dominació, duta

desenvolupament del racisme sobretot en els ambients populars. Sens dubte aquesta no pot ser la única hipòtesi vàlida per explicar el racisme (caldria afegir-ne d'altres), però ofereix una línia d'anàlisi que pot contribuir a la nostra comprensió de determinades realitats històriques, entre elles l'actual rebuig a determinades comunitats immigrants (no és útil, en canvi, per explicar el racisme envers comunitats com la gitana que fins i tot en moments de puixança del moviment obrer ha estat víctima del racisme de la majoria)[104].

Wieviorka parla de debilitat, descomposició o absència de moviments socials perque el racisme no necessàriament és l'alternativa al moviment social. Pocs moviments socials són tan poderosos i integrats com per impedir que puguin originar-se fractures, crear-se espais on l'antimoviment s'hi pugui desenvolupar. L'autor (1992: 192-202) entén que l'ascensió del racisme en el context de debilitat d'un moviment social es pot produir de dues maneres:

1. Davant la manca d'estructuració de l'actor i la seva incapacitat de construir una acció capaç de parlar en nom de tots els treballadors i d'interpel·lar-los en favor d'un projecte comú. L'evolució del sindicalisme americà, segons el mateix autor, en seria un exemple: els límits del moviment social s'han traduït en (o han reflectit) l'episòdic desenvolupament del racisme entre la classe treballadora.

---

a terme per un actor capaç de reconèixer-se en una identitat social i de reconèixer-li també una identitat al seu adversari, que a la vegada és capaç de situar-se sobre el mateix terreny que l'actor a qui s'oposa, i per tant d'actuar per al control de les mateixes apostes i recursos culturals" (Wieviorka 1992, a partir de la definició que Touraine proposa a *Production de la société* (1974)).

[104] Com veurem, aquest cas s'explica millor amb la proposta que San Román integra en un projecte més ampli centrat en els processos de marginació social. Sobre les relacions entre la comunitat gitana i la majoria: San Román 1976, 1986 i 1994.

2. Davant la pèrdua de sentit que queda anul·lada en l'odi dirigit a un boc expiatori que és totalment exterior a l'actor. La crisi o decadència d'un moviment social eclipsa tota interpretació social dels conflictes i deixar l'espai lliure per a l'ascens de discursos i conductes racistes, nacionalistes i/o populistes. L'exemple que posa és el del sindicat polonès *Solidarnosc*, que va saldar la seva crisi amb un ascens notable de l'antisemitisme (culpant els pocs jueus polonesos i el judaisme internacional dels mals del seu moviment i de Polònia en general).

El moviment social exerceix una forta capacitat de mobilització sobre els qui s'hi reconeixen i estructura una multiplicitat de conductes a les quals dota de sentit. En certa manera, ordena el conflicte, ofereix claus per intepretar-lo, dóna sentit a l'acció i l'orienta en un projecte de futur. Aleshores, Wieviorka (1992: 210) conclou:

> Quan una figura tan central decau de manera que les seves referències esdevenen cada vegada més artificials o ideològiques, els actors a qui ha ofert un lloc de sentit es troben altra vegada orfes, perden capacitat d'inserir la seva pràctica específica en una lluita més general i, finalment, es veuen privats d'un operador polític que els ofereixi la possibilitat de sentir-se part activa de la relació estructuradora de tota la vida social.

Tal com he assenyalat al segon i tercer capítols, segons molts autors aquest procés és el que s'ha anat desenvolupant a les societats occidentals des dels anys seixanta fins a l'actualitat. A banda d'altres qüestions, les profundes transformacions econòmiques, polítiques i socials han provocat que l'estat d'una banda, i els projectes socials alternatius d'una altra, hagin entrat en crisi, de manera que resulta cada vegada més difícil interpretar els propis problemes en clau social i elaborar un projecte de futur comú que doni sentit a l'acció i que l'orienti. També hem assenyalat com diversos sociòlegs interpreten el tancament comunitari i el refugi en la pròpia identitat com a

reacció a l'actual situació de crisi. El racisme seria una resposta extrema en el mateix sentit. Utilitzant els conceptes que proposa Wieviorka[105], enfront la crisi dels moviments socials, el racisme esdevindria un antimoviment social, un moviment que retorna el sentit a l'acció dels actors tot i que d'una manera ben diferent a com ho feien els moviments socials en declivi:

> Durant diverses dècades, el moviment social va ser capaç de mantenir viva l'esperança -i fins a cert punt la realitat- d'una integració socio-econòmica més forta que el racisme; amb el seu ocàs històric, el projecte d'integració social s'esvaeix, per a molts, davant d'una segregació total, racial i social. (Wieviorka 1992: 212)

Un antimoviment social comporta els mateixos elements que un moviment social tot i que desfigurats. En certa manera en són la negació. Segons Wieviorka (1992: 204-206) en l'antimoviment social la identitat social de l'actor es veu reemplaçada per la referència a un ésser, una essència, una naturalesa. En primer lloc, l'actor s'identifica amb una categoria cultural, moral o religiosa, o fins i tot amb una categoria social mítica (per exemple la classe obrera). En segon lloc, en aquests moviments, la imatge de l'adversari social (pròpia dels moviments socials) es transforma per donar pas a la imatge d'un enemic o d'un sistema abstracte (més o menys mític) contra el qual cal oposar-se. D'aquesta manera l'adversari pot deixar de ser un actor real, pot passar a ser naturalitzat i objectivat, o bé se'l pot identificar amb un principi metasocial (el mal, el diable, la decadència), de manera que es justifica la seva exclusió o que s'actuï contra ell amb violència. L'altre esdevé una amenaça. I finalment, amb l'antimoviment social deixa d'existir el conflicte al voltant d'una aposta comuna de l'adversari i l'actor. L'actor es defineix per la ruptura, el distanciament i la

[105] L'autor pren la noció d'antimoviment social de Touraine (1983). Ja l'havia pres i elaborat a *Sociétés et terrorisme* (1988).

reclusió sobre ell mateix, i no per la pertinença a un mateix camp que aquells a qui s'oposa.

Tancament dels actors, doncs, i reacció defensiva del propi col·lectiu enfront d'altres amb qui l'únic que els uneix és l'enfrontament i la competició per uns recursos limitats[106]. Aquest fenomen es pot desenvolupar en diferents sectors de la societat: entre les classes mitges i entre els marginats. En diferents períodes històrics les classes mitges han participat en diferents moviments socials i s'han mostrat políticament i culturalment actives, i fins i tot en períodes amb immigració abundant, aquesta no ha estat en absolut la seva obsessió principal. En canvi en l'actualitat, a França, les classes mitges i les classes populars menys desprotegides semblen reaccionar davant de la immigració (que perceben cada vegada més com una amenaça ètnica i religiosa). Una part ha pogut desenvolupar estratègies individuals que desenvoquen en una segregació de fet (abandonament dels barris que acullen la immigració, abandonament de les escoles que acullen els fills d'immigrants[107], etc.). N'hi ha, però, que no han pogut perque no disposen dels recursos. Tampoc no disposen dels instruments polítics i ideològics que els permeten orientar la seva acció a la recerca de respostes (crisi política: de les ideologies, del sistema de partits i de l'estat). Fàcilment, doncs, aquestes capes de la societat poden alimentar els diferents moviments de caràcter populista i de tancament comunitari que es desenvolupen en les seves societats[108]. Aquest populisme tradueix la impossibilitat de frenar la pèrdua de les senyals de referència que aportava la societat industrial clàssica d'una altra manera

[106] O, com hem dit al segon capítol, aposta per part d'aquells que poden, per la competició en un mercat (o societat-mercat) a través de la qual en poden extreure força guanys.
[107] Veurem com aquest procés es reprodueix al centre i la població estudiada.
[108] La Lliga del nord d'Itàlia, el Front Nacional francès, el Partit Nacional Liberal d'Àustria, el National Front britànic o grupúsculs com el GIL espanyol.

que no sigui reconstituint noves senyals distintives sobre una base xenòfoba i racista (Wieviorka 1980).

Però tradicionalment en la nostra societat no ha estat entre aquests sectors on s'ha desenvolupat el racisme. A Catalunya la immigració extracomunitària és relativament reduïda i recent (sobretot si la comparem amb l'evolució de la immigració a França, Alemanya o el Regne Unit). Possiblement per això entre nosaltres encara existeix el tòpic que el racisme es projecta només sobre els "pobres" i que es desenvolupa igualment només entre els sectors més desfavorits de la nostra societat. Per explicar el desenvolupament del racisme entre aquests sectors són d'interès les aportacions de San Román esboçades a *Entre la marginación y el racismo* (1986) i recuperades al seu treball sobre el racisme en general (1995). L'autora assenyala que quan la societat obre les portes a les minories marginades sol posar-les en competència amb les capes més pobres de la majoria. En períodes d'escassetat com l'actual, continua, són aquestes mateixes capes les que són empeses cap avall forçant-les a competir en el camp que havia ocupat la minoria (siguin aquesta els gitanos o els immigrants). És això el que explica que sigui en aquests sectors on amb més facilitat es desenvolupen els brots racistes i, fins i tot, s'arribi a crear la imatge que la resta de la societat és totalment aliena a aquesta ideologia i les seves manifestacions. San Román proposa la imatge de rescloses de marginació:

> Es tracta d'una imatge que fa fluir la població pobre a través de dues rescloses. Una està constituïda pels recursos socials més deprimits, que van des de les pensions més baixes a les vivendes socials, i per llocs de treball contractuals i legalitzats d'escàs atractiu per la seva ridícula precarietat i pel seu desprestigi social. Una altra està constituïda per una àrea de recursos marginals que van de la mendicitat a la beneficència i la *chabola*, i per una sèrie d'activitats laborals no contemplades pel sistema de rols laborals ni integrades per contractes i estipulacions previstos per

> la llei, estratègies d'adquisició de recursos econòmics i ocupacions marginals (1995: 168)

Fins ara, la majoria obria les rescloses de la marginació quan en moments d'escassetat es feien necessaris els recursos socials integrats que havia cedit a les minories marginades. En l'actualitat els immigrants procedents del Tercer Món oscil·len entre la precarietat dels seus països d'origen, l'accés als recursos socials integrats del més baix nivell o l'ocupació d'espais marginals fins ara ocupats íntegrament per altres col·lectius. Segons el model proposat per San Román, en funció de la necessitat que la majoria tingui dels recursos socials als que hagin accedit els immigrants i la "càrrega" que aquests representin per a la nostra societat, s'obriran les rescloses per tal de desplaçar-los de nou cap a àmbits inferiors o fins i tot per assolir la seva definitiva exclusió (expulsió). En tot cas, sembla evident que d'entrada la competència generada per la immigració es centrarà en els estrats més baixos de la nostra societat i serà a aquest nivell on més es desenvoluparan les reaccions hostils als immigrants (potser amb el recolzament de les adminstracions públiques que, com la mateixa autora indica, "poden presentir que el refús dels immigrants i marginats potser serà entès com una defensa *dels seus* ciutadans més desfavorits (1995: 168)[109]; potser amb l'impuls de moviments de caràcter populista, tal com hem assenyalat més amunt). Caldrà veure què passarà quan amb la immigració arribin també tècnics informàtics[110] o els fills d'immigrants deixin de ser només una molesta competència en els sectors laborals més desprestigiats.

---

[109] Afegiria: des de les administracions locals (ajuntaments que impulsen polítiques d'exclusió o encobreixen brots racistes) fins a les nacionals (¿no és l'establiment de quotes per regular l'entrada d'immigrants la resclossa més evident?).

[110] Com els 10.000 que proposa acollir el govern de Schroeder per fer competitiu aquest sector.

En tot cas, sigui que es desenvolupi el racisme entre les classes mitges, sigui entre les capes més desfavorides de la població, la seva orientació tindrà un doble sentit: d'una banda perseguirà l'exclusió dels immigrants (total o parcial: des de l'eliminació física o l'expulsió, a la segregació i la marginació[111]), i d'una altra els podrà titllar de perill o d'amenaça fins al punt que esdevinguin boc expiatori de mals que no hem sabut solucionar.

Serà als capítols 12 i 13, però, que veurem quines són les imatges que s'associen als immigrants i quines són les pràctiques que se'n deriven. De moment he definit el fenomen i he establert les característiques generals que segons diversos autors adopta a l'Europa contemporània. Aquest marc serà senzillament la base a partir de la qual podré aproximar-me i analitzar l'estat de les relacions interètniques a l'institut del Vilar, i que em permetrà entendre, si és el cas, les formes de racisme que s'hi puguin desenvolupar.

[111] Les formes de segregació permetrien, d'altra banda, l'explotació d'aquesta població quan fes falta (val a dir que en diferents ocasions s'ha posat de manifest la divergència d'interessos entre l'empresariat i sectors populars a l'hora de reclamar una regulació de l'entrada de mà d'obra estrangera que per a uns constitueix un factor d'abaratiment dels costos de treball i per a altres una competència deslleial).

5. La violència en la societat actual

> Quan el projecte de constituir individus que participin plenament en la modernitat revela el seu absurd en l'experiència real de la vida quotidiana, la violència es converteix en l'única forma d'autoafirmació del nou subjecte. (Khosrokhavar 1995: 2249)

Com en els capítols anteriors, en aquest plantejaré una aproximació al tercer dels fenòmens objecte de l'estudi etnogràfic del Vilar. Ja he assenyalat a la introducció que al Guillem d'Efak m'interessaré sobretot per la relació que podem establir entre la violència i els discursos racistes o entre la violència i les relacions interètniques en general. En aquest capítol, però, i abans d'entrar en aquesta anàlisi, plantejaré la rellevància que estan prenent els conflictes violents en el món actual (la violència tant a dins de la comunitat com entre comunitats diferents) i la dimensió identitària que tenen (o tornen a tenir) molts d'ells; tot seguit proposaré una definició del concepte "violència" (que és més difícil i controvertit que els conceptes anteriors). Finalment, als següents apartats revisaré la manera com aquesta ha estat abordada per diferents autors i plantejaré com considero més adequat d'abordar-la i analitzar-la: primer a partir d' una visió general del fenòmen (apartats 5.3 i 5.4) i en segon lloc en relació a les formes de violència que es desenvolupen en la nostra societat (apartats 5.5 i 5.6). No cal dir que considero que cadascuna d'aquestes qüestions és fonamental per a comprendre, després, les formes que adopta la violència en l'àmbit escolar.

5.1 VIOLÈNCIA I COMUNITAT

Més enllà del camp de les guerres entre estats, al llarg del segle XIX es va establir una relació privilegiada (potser fins i tot podríem dir que de causa-efecte) entre les "classes perilloses" i la violència política i social. Va ser la temàtica de les classes socials o de les formes de dominació política la que va orientar la major part dels conflictes violents que es van desenvolupar a l'interior dels estats. Però cap a finals del segle XX les formes de violència van prendre un altre signe i les qüestions culturals, ètniques i religioses lligades o no a altres qüestions socials van prendre una rellevància molt més gran[109]. Tan és així, que en l'actualitat les reivindicacions socials o nacionals s'expressen més sovint en termes comunitaris. Tot i que això no vol dir en absolut que la dimensió social, política o econòmica hagi desaparegut, sí que és un indicador de la reculada d'aquests discursos, tal com apuntava en els capítols precedents.

D'ençà de la caiguda del comunisme real, els contenciosos ètnics, culturals, nacionals i religiosos han anat ocupant un lloc cada vegada més central, fins al punt que fenòmens que semblaven propis del Tercer Món es comencen a desenvolupar en el Primer. Aparentment s'ha establert una relació privilegiada entre conflictes violents i contenciosos identitaris. Amb tot, les relacions entre violència i identitat, o entre violència i fenòmens comunitaris, no són ni clares ni unívoques. D'una banda sembla clara la tendència a demonitzar l'altre, a identificar alteritat i violència, a considerar que les cultures diferents són intrínsecament violentes o que en tot cas són una amenaça per a Occident. Les relacions amb les poblacions

[109] Si més no aquesta és la interpretació proposada per Le Bot (1997), Wieviorka (1988) i Castells (1997), entre altres.

immigrades són percebudes a través del fantasma de la irrupció del terrorisme, el retorn d'un passat teocràtic premodern o la perturbació del nostre consum turístic de les societats "exòtiques". Alguns parlen de xoc de civilitzacions i auguren que si hi ha d'haver una nova guerra mundial aquesta serà una guerra entre civilitzacions (Huntington 1994)[110]. Altres autors discrepen, però, d'aquest tipus de valoracions. Le Bot (1997), per exemple, considera enganyosos els plantejaments com els de Huntington, que parlen de guerres entre civilitzacions. Segons Le Bot aquestes guerres, o el seu anunci, són projeccions de ruptures internes, ruptures produïdes al si de les mateixes comunitats, societats o cultures. És en aquest sentit, diu, que les guerres comunitàries són guerres civils.

Les guerres comunitàries reemplacen les nostàlgies i les frustracions que es deriven de la desintegració de la comunitat[111]. Els processos de modernització, de mundialització dels intercanvis econòmics i culturals, i de dissociació entre l'economia i la cultura, provoquen frustracions en segments importants de la població. Són l'expresió d'un desig exacerbat, desesperat de sobreposar-se a l'esquerda de la identitat, afirmant a l'hora una modernitat que és a la base d'aquesta esquerda[112]. Les guerres comunitàries són això: aquesta necessitat de restablir l'unanimisme perdut o de crear una homogeneïtat nova. A les guerres civils comunitàries de les

[110] Huntington, S. (1994), *Commentaire*, n.66, citat per Le Bot (1997: 180)

[111] Cal advertir que aquesta lectura general per força simplifica conflictes cadascun dels quals és força complex: algunes guerres comunitàries poden emmarcar-se en processos de revolta i alliberament de poders imposats i poc respectuosos amb els drets (polítics, socials i culturals) de determinats col·lectius.

[112] En general es tracta de moviments que es desmarquen de la tradició, del conformisme, del conservadurisme i són l'expresió d'una fractura entre generacions. Le Bot (1997: 183) senyala com l'islamisme radical que es va desenvolupar a Bòsnia (i això és extrapolable a la pràctica totalitat dels movimens islamistes) és hostil a la religió tradicional i indueix entre els joves conductes poc respectuoses envers els adults i ancians de la seva comunitat (Serra 1993). A Ruanda, a Burundi, a Libèria, a Sierra Leona, a Mozambique, a Haití, etc. la violència pitjor i la imposició del terror sovint s'han realitzat per joves desarrelats, arrencats de llurs comunitats.

societats postcolonials i postcomunistes sembla que els succeeix el que alguns qualifiquen de "guerra civil molecular".

D'altra banda, la radical transformació de la política de blocs precipitada amb la caiguda del mur, i la crisi en que es troba el debat ideològic que al llarg del segle XX havia ordenat els conflictes a escala nacional i a escala planetària (i que feia possible confiar en projectes d'alliberament, superació de la pobresa i transformació de la societat), està comportant el desenvolupament de violències la direcció de les quals resulta cada vegada més arbitrària o difícil de predir. Fins al final de la guerra freda es tenia la certesa que la majoria dels conflictes interns dels països subdesenvolupats eren el resultat de les rivalitats polítiques de les dues superpotències i el planeta sencer s'assimilava a una immensa taula d'escacs amb dos únics jugadors que movien fitxa i ordenaven el joc. En canvi, amb el final de la guerra freda, no només els conflictes civils s'han incremetat notablement (Balencie & La Grange 1999), sinó que han esdevingut més imprevisibles.

Enfront de l'ordre imposat pel debat ideològic, polític i econòmic anterior, la situació actual és aparentment caòtica: desenvolupament de formes de terrorisme indiscriminat i desproporcionat, atacs exteriors però també interiors -amb gran sorpresa dels ciutadans nord-americans, per exemple-, conflictes entre poders alternatius al dels estats (màfies, bandes), arguments nacionals, de classe, religiosos, econòmics, ecològics o fins i tot una manca total d'arguments. L'aparent desordre desfermat fa que De Rivero (1999) qualifici alguns països subdesenvolupats d'Entitats Caòtiques Ingovernables (ECI), estats col·lapsats que aboquen els ciutadans a un "salvi's qui pugui", expressió dramàtica d'una crisi de l'estat a la que he fet referència al capítol 2 i que resulta molt menys traumàtica pels que gaudeixen dels beneficis del mercat.

Tot i que parlaré sobretot de les formes de violència interindividual que es desenvolupen dins mateix de la nostra societat, cal veure que alguns dels arguments emprats per entendre els conflictes d'escala internacional, són aplicables també a altres formes de violència força dissemblants: tots aquests fenòmens comporten formes de conflicte aparentment mancades de sentit, però tradueixen una crisi profunda no tant entre societats (pobles, cultures, comunitats) com a l'interior mateix de cadascuna d'aquestes societats, tradueixen crisis endògenes en impulsos xenòfobs i violències racistes, terrorisme sectari o sense causa, violències suïcides o nihilistes. L'odi a l'altre, exterior i interior, i l'odi a un mateix estan inextrincablement barrejats. Abans d'aprofundir, però, en aquestes qüestions (la relació entre violència, discursos racistes, relacions interètniques, identitat, ...), caldrà proposar primer una definició del fenomen.

5.2 LA VIOLÈNCIA: LA SEVA DEFINICIÓ

Les definicions de violència que s'han proposat han estat diverses. Per a la seva anàlisi alguns autors han optat per delimitar-la de forma estricta. Un d'aquests autors és Chesnais que, a la seva *Histoire de la violence* proposa una definició rigorosa, poc susceptible de desviaments i conforme a la significació original de la noció. La paraula violència prové del llatí *vis*, que significa poder, força, vigor, per això Chesnais afirma que:

> La violència en sentit estricte, l'única violència mesurable i incontestable és la violència física. És l'atac físic, corporal, contra les persones; aquesta està revestida d'un triple caràcter: brutal, exterior i dolorós. El que la

> defineix és l'ús material de la força, la rudesa produïda voluntàriament a expenses d'algú altre. (1981: 12)

Curiosament, en pretendre ser fidel també a l'arrel llatina de la paraula violència, Planella (1998: 93) proposa una definició que, a la inversa de la de Chesnais, no és gens estricta i que considero d'escassa utilitat donada la seva laxitud: segons aquest autor la violència seria simplement la "confrontació de dues o més forces o poders".

Des d'altres disciplines també s'ha optat per definicions estrictes a partir de la fisicitat de l'acte violent, si bé afegint-hi en ocasions la intenció de l'acte com a element que ha de permetre'ns que puguem qualificar-lo de violent. Aquest és el cas de la definició que proposa el psiquiatra Rojas Marcos:

> Us intencionat de la força física en contra d'un semblant amb el propòsit de ferir, abusar, robar, humiliar, dominar, ultratjar, torturar, destruir o causar la mort. (1995: 11)

La intenció també és un element fonamental en la definció de Dufour-Gompers al seu *Dictionnaire de la violence et du crime* (1992: 407), que proposa que distingim la violència del constrenyiment i de la força que es poden exercir envers altres pel seu bé i sense perjudicar-los en una relació de respecte efectiu[113].

Altres autors, però, consideren que aquestes definicions són excessivamet estretes i exclouen actes que les persones identifiquen clarament com a violents, com poden ser les expressions de violència verbal, la violència

[113] Matització que contrasta amb l'argument d'aquells que consideren que la sentència "és pel teu propi bé" és a les arrels de la violència que s'exerceix en l'educació infantil, entre altres (contrasta també amb plantejaments com el de Planella (1998) o el de Fullat (1987), que s'exposa en la nota següent).

material, violència psicològica i fins i tot la violència simbòlica. Al mateix temps, assenyalen que aquestes definicions objectives tenen el problema que identifiquen com a violentes algunes accions que poden no ser identificades com tals per les persones implicades. En l'àmbit escolar això és clar: empentes, baralles i fins i tot algunes formes d'agressió sexual, poden ser viscudes per les persones implicades (els suposats agressors, les suposades víctimes, els qui els envolten i tots plegats) com a formes de relacionar-se socialment acceptades, normals, diversions, expressions de complicitat, etc. És més, en una mateixa comunitat les definicions de violència poden variar de forma considerable: el que el mestre considera que és una forma de violència pot passar desapercebut als alumnes, que poden entendre que el mateix fet és només un joc; alhora aquests poden considerar-se l'objecte de violències que els mestres no identifiquen com a tals (evidentment aquestes apreciacions també poden variar d'un mestre a un altre i entre els i les alumnes mateixos)[114].

[114] Amb tot, al capítol vuitè, quan ens centrem en les formes de violència a les escoles, veurem que autors com Ballion (1997) creuen inadequat incloure les formes de violència simbòlica o institucional derivades del "normal" funcionament de la institució escolar. No és prudent, argumenta, augmentar la polisèmia d'un concepte que ja resulta prou ric i complex tant pels seus significats com per les formes concretes que adopta. Per això, quan vol referir-se a la violència de què són objecte els alumnes, considera que aquesta s'ha de limitar a les agressions físiques o verbals que pateixen per part dels adults. Possiblement sigui raonable treballar amb un concepte restringit de violència en funció del que pretenguem analitzar, amb tot, si el que pretenem aconseguir és una comprensió global del fenòmen, aquest tipus de restriccions poden esdevenir un obstacle arbitrari. Si, per exemple, volem contrastar fins a quin punt la violència escolar sorgeix com una reacció a quelcom que els joves entenen que els agredeix, és del tot necessari examinar l'actualització del que alguns científics socials han qualificat de violència simbòlica. És cert, però, que fàcilment podem caure en excessos (algú els pot qualificar així) i acabar identificant tota activitat educativa com una forma més o menys encoberta de violència (tal com es planteja, per exemple a *La peregrinación del mal*, d'Octavi Fullat (1987), on es considera que "la violència no ha constituït un simple *positum* constant, sinó l'estructurador de l'educació" (1987: 239): "La violència educacional consisteix en que cadascun dels protagonistes es serveix de la força -sigui, aquesta, dialèctica o bé retòrica platòniques, o inclús sigui qüestió de dany físic- per constrènyer l'altre a fi de negar la seva autonomia o fins i tot la seva intocabilitat corporal. L'educació organitza sistemàticament l'esmentada violència -tecnologies pedagògiques- per facilitar el triomf de l'educador sobre l'educand" (1987: 237)).

Si ens traslladem a l'àmbit de les comparacions interculturals o entre diferents moments de la història d'una mateixa societat, també veurem que les discrepàncies en la definició de la violència poden ser molt grans. Per això antropòlegs com en Manuel Delgado (1999) arriben a afirmar que no és possible fer una "antropologia de la violència", perque el mateix concepte de violència no suporta la comparació intercultural[115]. Històricament i culturalment, la violència és una noció relativa, és en funció dels codis socials, culturals, jurídics, polítics, de cada comunitat i de cada context històric, que aquesta noció pren un sentit o un altre. Amb tot, segons quins siguin els objectius de la recerca pot resultar apropiat treballar amb aquest tipus de definicions objectives: hom pot considerar violents determinats actes tot i que les persones implicades no els considerin com a tals (seria el cas, per exemple, d'una investigació que tingués per objecte la utilització de la violència física, o de l'insult, com a forma de relació socialment acceptada entre els joves).

Per superar el problema de la definició i aconseguir que aquesta s'aproximi més a la definció que en fan les persones o comunitats estudiades, altres autors han preferit treballar amb definicions subjectives de la violència. En aquesta línia, Debarbieux (1996: 38) assenyala que la violència

> No és res en si mateix identificable i conceptualitzable. Per a nosaltres la violència no és forçosament una sèrie de fets objectivables, totalment localitzables i descriptibles per un observador exterior segons una taxonomia establerta. Pot ser sentida com a tal només per la víctima, i no sempre hi ha un "culpable", ni intenció de violència. (...) La violència és allò que és identificat com a tal per la víctima, o per un observador que interpreta un fet.

[115] Evidentment discrepo d'aquesta afirmació, que considero excessivament radical. És interessant per la reflexió que genera, però el mateix Delgado acaba treballant des de l'antropolgia l'anàlisi dels fenòmens violents. A l'article citat (Delgado 1999) hi ha altres reflexions igualment interessants: per exemple la crida a la "ressocialització de la violència", a denunciar la irracionalitat dels discursos que parlen de "els violents", d'una "violència que es desboca", etc.

Com hem apuntat abans, però, si bé la dimensió subjectiva és útil per identificar quines són les conductes que els diferents actors consideren violentes, topa amb la dificultat que les definicions d'uns i altres poden arribar a ser extremadament diverses. A més, si ens aturéssim aquí, aquest plantejament deixaria completament de banda el que aleshores seria la qüestió fonamental: què és el que provoca que una persona o un col·lectiu qualifiquin determinats fenòmens com a violents. Per això Carra i Sicot (1996), Michaud (1978, 1986), el mateix Debarbieux (1994, 1996) i altres han optat per matisar aquesta subjectivitat i fer-la una variable del marc sòcio-cultural. Segons aquests autors, si la violència s'aprecia o es defineix en relació a les normes sòcio-culturals vigents en cada context, i qualificar de violent un fet sol anar paral·lel a l'emissió d'un judici de valor sobre el mateix i aquest judici es realitza sobre la base d'unes normes socials determinades, les normes pròpies de la cultura vigent en una societat, o pròpies dels valors del grup particular al qual es pertany, el més apropiat serà que definim la violència en relació a aquestes normes i valors. Així, a partir de la proposta inicial de Michaud (1978)[116], Debarbieux defineix la violència com la transgressió i desorganització de l'ordre, la introducció del caos, la pèrdua de sentit, de capacitat de comprensió, d'elements de referència; la violència és opacitat del món, desorganització de les creences que permeten dirigir la pròpia vida[117]:

> La violència, doncs, per a nosaltres serà la desorganització brutal o continuada d'un sistema personal, col·lectiu o social que es tradueix en una pèrdua d'integritat que pot ser física, psíquica o material. Aquesta

[116] Que expandia el concepte per incloure-hi els perjudicis causats a la integritat física o moral d'una o més persones, les seves possessions o les seves participacions simbòliques i culturals (1978: 20).

[117] En un apartat posterior veurem davant d'aquesta definició de violència, la importància que pren de la noció d'incivilitat (tipus ideal de violència pel sentiment de desorganització que comporta i per la pèrdua que implica).

> desorganització pot operar-se per agressió, ús de la força, conscientment o inconscientment, però pot haver-hi violència des del punt de vista de la víctima sense que hi hagi necessàriament agressor ni intenció de perjudicar. La violència depèn dels valors, dels codis socials i de les fragilitats personals de les víctimes. Pot actualitzar-se en el crim i els delictes (contra la humanitat, contra les persones, els béns o la col·lectivitat), en les incivilitats o en el sentiment de violència que aboleixen els límits protectors dels subjectes individuals i socials que la pateixen. (1996: 46)

Arendt (1987) proposa una definició similar en dir que la violència és la intrusió de l'inesperat sota la forma més radical, una intrusió que es produeix quan s'aboleixen els límits que ens protegeixen i esdevenim permeables a "l'altre" que ens violenta (un altre que fins i tot podem ser nosaltres mateixos, que podem transgedir també els límits que ens defineixen). Debarbieux (1996: 44) desenvolupa aquestes definicions per concloure que la violència només es pot definir negativament, com supressió, abolició, destrucció del límit que assenyala i dóna sentit a l'ésser que és violentat i a aquell que violenta. Així, el que és relatiu en la violència no és pas la violència en ella mateixa, sinó el límit que ella suprimeix, el sentit que aboleix, l'ordre que desorganitza.

El límit abolit marca la integritat de la persona, una integritat que pot ser tant física com psíquica. De fet la violència psíquica i la violència simbòlica, les formes de violència que amenacen l'ordre i el sentit que donem (o imposem) al món, esdevenen formes de violència radical. A partir d'aquesta definició, no serà necessari, tampoc, que hi hagi agressor:

> Una desorganització brutal, intensa, no necessita pas que hi hagi un agressor. La rigidesa del món, la seva impermeabilitat als nostres projectes, poden ser violents. L'infant que no seu al seu lloc de classe, per distracció, fatiga, enuig, no és necessàriament un agressor. Però desorienta l'adult que ensenya, el precipita en el sense-sentit. Una definició de la violència ha de fer economia de la intenció de perjudicar, encara que la violència perjudiqui qui la pateix. (Debarbieux 1996: 45)

En aquest treball utilitzaré, doncs, aquesta definició que alhora que inclou totes les formes de violència física, em permetrà posar en relació aquesta temàtica amb el desenvolupament de les incivilitats (que considero fonamental per entendre les conductes violentes entre joves i adolescents dins i fora de les escoles) i amb els processos de desconvencionalització i desorganització que he descrit al capítol 2. D'aquesta manera, podré situar el que alguns consideren que és un clar increment dels índexos de violència en la nostra societat. Tot seguit podré centrar-me en algunes formes de violència entre els joves, especialment quan a aquesta se li sumen discursos racistes, i plantejar quina és la relació que s'estableix entre la violència de determinats grups i els discursos que esgrimeixen. Abans, però, exposaré la perspectiva des de la qual abordaré l'anàlisi d'aquest fenomen.

5.3 LA VIOLÈNCIA COM A FENOMEN SÒCIO-CULTURAL

Molts autors, des de les més diverses disciplines (des de la psicologia a l'antropologia, des de la sociologia a la bioquímica) han defensat i han intentat explicar l'existència d'una suposada inclinació natural que empeny els éssers humans cap a la violència. El psicòleg Sigmund Freud (1948) va classificar tots els instints en dues categories: l'instint de la vida i l'instint de la mort, i va defensar que aquest darrer empenyia l'home a aniquilar-se i a aniquilar els altres; un altre psicòleg William James (1918)[118], afirmà que l'evolució ancestral ha fet de tots nosaltres uns lluitadors en potència; des d'un altre camp, Hobbes (1972) va imaginar un estat de guerra permanent si res no reprimia l'impuls humà de veure en els altres simples enemics; un

[118] Citat per Rojas (1995: 21).

dels pares de la sociologia, Simmel (1908), considerà que la ment humana estava dotada d'un instint de lluita i que les persones tenien la necessitat innata d'odiar i de lluitar; i més recentment Konrad Lorenz (1963), naturalista i etòleg austríac, a partir de l'estudi del comportament animal, va defensar que la violència en l'home, igual que entre els animals, era una energia instintiva, inexhaurible i preciosa per al manteniment de l'espècie.

Encara que aquestes teories basades en els instints poden ser atractives i gaudeixen d'una important acceptació popular, en l'actualitat la tesi de les arrels naturals i espontànies de la violència entre les persones no es pot considerar probada científicament (Rojas 1995: 25), entre altres coses perque si bé l'ésser humà pot ser especialment cruel, només algunes persones ho són efectivament: tots naixem amb la capacitat de ser violents, però també naixem amb capacitat per a la compassió, la generositat, l'altruisme i l'empatia. La creença en l'origen innat de la violència amb freqüència es transforma en ideologies que ajuden a racionalitzar el neguit, la confusió i la impotència que ens produeixen molts actes de violència, i sovint acaben per justificar aquests actes atribuint-los a un substrat natural del que és impossible que ens en puguem alliberar. En aquest treball defensarem que la violència s'aprèn i que són la cultura i la societat les que ens indiquen quines formes de violència podem emprar, en quines situacions és lícit d'utilitzar-les i enfront de qui.

La interpretació que proposo davant del fenomen de la violènica és, doncs, de caràcter sòcio-cultural: tot i que la violència s'ha fet present en els més diversos contextos i episodis que ha atravessat la humanitat, és la cultura i el context social en què apareix, els que en regulen la forma, orientació i intensitat (i, de fet, és aquesta diversitat en les formes d'expressió de la violència i, per extensió, en les formes de regulació del conflicte el que ha

atret l'atenció dels antropòlegs cap a aquest fenomen). La perspectiva que adoptaré serà l'emprada per Marc Howard Ross, que a *La cultura del conflicto. La diferencias interculturales en la práctica de la violencia* (1995), planteja la conveniència de distingir entre els interessos i disposicions psico-culturals[119] d'una banda, i l'estructura i relacions socials de l'altra:

> Si es prenen en els seus termes més generals, son les disposicions psico-culturals arrelades en les primeres experiències de la socialització d'una societat les que conformen el nivell total de conflicte, mentres que és el patró específic de la seva organització social el que determina si els objectius del conflicte i l'agressió estan localitzats dins d'una societat, fora d'ella o ambdues coses a la vegada. (...) Els temors i les amenaces identificats en l'explicació psico-cultural responen a la intensitat dels sentiments que intervenen, però és només l'explicació estructural la que ens diu per què es prenen les accions en una determinada direcció. (1995: 29-30)

Segons aquesta perspectiva, les pautes de socialització inicial d'una comunitat estan íntimament lligades als patrons de conflicte i violència que li són propis. Aquests patrons no poden reduir-se a condicions estructurals fonamentades en termes de simples interessos: els interessos compten, però les forces psico-culturals són crucials per establir la forma de definir aquests interessos i de senyalar els actors que han de defensar-los i la manera de fer-ho. Segons Ross:

> El conflicte està compost per una conducta interpretativa i unes disposicions psico-culturals que actuen com un filtre a través del qual es comprenen les accions. Els patrons disposicionals són mètodes per tractar els demés que s'aprenen i accepten per via cultural. Encara que els contendents no tenen dificultat per citar les bases "objectives" del litigi - "ella o ell m'ha pres la meva joguina (terra, aigua, dones, vaquest, etc.)"-, el que de debò sorprèn un observador és el nombre de diferents patrons culturals de resposta que es poden donar a una suposadament mateixa

[119] Ross s'inspira en la definició de l'àmbit psico-cultural que proposa Wildavski (1987) i en la importància que aquest otorga a les influències que provenen d'aquest àmbit a l'hora de definir interessos i avaluar la realitat sòcio-cultural (1989). El plantejament no és diferent del proposat per l'escola de cultura i personalitat primer, i l'antropologia psicològica i de l'educació després.

> acció provocadora. Aquesta reflexió ens diu que les situacions objectives, elles totes soles, no causen el conflicte, les *interpretacions* d'aitals situacions juguen també un paper trascendental. (1995: 31)

La perspectiva adoptada per Marc Howard Ross és coherent, per exemple amb la proposada per psicòlegs i psiquiatres, com ara Rojas Marcos que assenyala que l'experiència que més predisposa a recórrer a la violència per alleugerir les nostres frustracions és haver estat objecte o testimoni d'actes violents de forma continuada durant la infantesa (Rojas 1995: 26). Amb tot, que Ross posi l'accent en les disposicions culturals no significa que s'excloguin altres elements explicatius. El mateix autor explica que els grups socials persegueixen i defensen interessos que les explicacions estructurals del conflicte infereixen de l'organització de la societat. Ross considera que hi ha dues fonts d'interessos que són rellevants per a la comprensió del comportament conflictiu:

1. La primera són la quantitat de persones i grups amb interessos comuns en camps diversos. Quan l'organització social reforça un únic sector dominant és fàcil que es produeixi una escalada de conflictes perque l'escassa coincidència d'interessos no crea les condicions perque els interessos siguin mutus. En canvi, quan els interessos són múltiples i s'entrecreuen i els vincles entre les parts són sòlids, aleshores és fàcil veure com un mateix incident que en les anteriors condicions havia tingut greus conseqüències, ara no té conseqüències tant importants. Quan en una societat els vincles i els interessos comuns que es forgen a través d'interaccions i d'intercanvis són forts, els conflictes tendeixen a suavitzar-se. El mateix Ross il·lustra aquest fet amb una descripció aportada per Yngvesson (1978) que és interessant de retenir per quan després abordem les relacions entre violència i racisme. Yngvesson descriu una comunitat pescadora atlàntica,

aïllada i composada per moltes fraccions. En ella, l'acció comesa per un foraster de prendre alguna cosa pertanyent a una altra persona era qualificada de robatori i, en canvi, es qualificava d'adquisició en qualitat de préstec si l'acció la realitzava un membre de la comunitat[120].

2. El segon conjunt d'interessos està relacionat amb el nivell de complexitat sòcio-econòmica i política de cada societat. A partir de l'anàlisi intercultural, Ross afirma que la diferenciació política pot limitar els conflictes polítics mitjançant el control directe (funció pacificadora de l'estat), mentre que la complexitat sòcio-econòmica i l'acumulació progressiva de recursos i les desigualtats que sovint comporta, així com el potencial militar a què pot donar lloc, els incrementa. Això pel que fa als conflictes interns. Els conflictes externs s'incrementen amb la complexitat de la societat. Finalment, adverteix que s'aprecia l'existència d' una correlació positiva entre els conflictes interns i els externs, tot i que pel que fa a les causes els conflictes que es dirimeixen dins d'una societat i els que es dirimeixen amb grups externs considera que són psico-culturalment comuns i estructuralment diferents. Tant la conflictivitat interna com l'externa són més altes en aquelles societats on la socialització és relativament baixa en calor afectiu, més intransigent i amb una més gran dificultat perque l'home aconsegueixi la identitat amb el seu gènere. Alhora, considera lògic que les societats que posseeixen

[120] El mateix Ross fa referència als treballs de Koch (1974) i de Meggitt (1977) que, com molts altres etnògrafs han advertit de les diferències que a Nova Guinea tenen les respostes a les transgressions dins del clan, entre els membres dels clans d'una mateixa subdivisió tribal i entre subdivisions tribals. Enlloc de parlar d'una suposada xenofòbia o d'un etnocentrisme innat, és interessant advertir la importància de les interaccions socials i l'establiment d'interessos comuns a l'hora de regular les formes de conflicte i l'ús de la violència (hauríem de rellegir *L'assaig sobre el do*, de Mauss, per exemple).

> un ferm entramat de vincles dirigeixin principalment les seves accions hostils cap objectius externs, mentres que si aquest entramat és dèbil també serà dèbil la distinció que facin entre conflictes interns i externs (Ross 1995: 33).

El plantejament proposat per Ross, que combina les influències psico-culturals i l'analisi estructural serà útil a l'hora analitzar la interacció de violència i racisme: d'una banda caldrà valorar quins són els elements que propicien un augment dels índexos de violència en la nostra societat (i entre els joves i a les escoles, si és el cas) i en segon lloc quines són les condicions que fan que en molts casos aquesta violència s'orienti contra els immigrants. En tot cas, seran els que ell anomena "factors psico-culturals" els que explicaran la inclinació cap a la violència, una inclinació que no necessàriament ha de tenir res a veure amb el rebuig als immigrants. Seran els factors estructurals els que explicaran que en molts casos, però no en tots, aquesta violència sigui de caràcter racista i tingui els immigrants com a principal objectiu. Aquest plantejament ens permet, fins i tot, pensar en les possibilitats d'articulació de les diverses variables: no necessàriament hem de buscar l'origen de la violència en el rebuig dels immigrants, sinó que la ideologia racista pot limitar-se a orientar la violència. L'origen de la violència estaria en algun altre lloc, no pas en la ideologia mateixa. Igualment, la violència, al marge de la ideologia que en ocasions l'orientaria, seria de caràcter més difús, generalitzat. El racisme, com el sexisme i altres, només imposaria un cert ordre a aquesta inclinació, l'orientarien de manera que fos més justificable i acceptable (i practicable) tant per part d'aquells que la desenvolupen, com per part dels que en són espectadors (que poden no ser especialment violents, però sí compartir una ideologia que justifica determinats conflictes i fa menys rebutjables alguns atacs).

Tot i això, succeïrà com en alguns casos de racisme que he explicat al capítol anterior: alguns dels alumnes que tenen un discurs de rebuig als immigrants més ben articulat, poden ser contraris a la violència en general i a la violència de què són víctimes els immigrants, i fins i tot actuaran en defensa seva si són víctimes d'atacs violents; en canvi, alumnes que practiquen amb assiduïtat la violència, i que tenen en els immigrants algunes de les seves víctimes preferides, poden tenir un discurs contra els immigrants força dèbil i, tot i exhibir signes de caràcter racista (creus gamades, per exemple) i fer proclames en aquest sentit (insults racistes, pintades xenòfobes...), poden arribar a incloure alguns immigrants entre els seu grup d'amics: no és la coherència ideològica la que explica els seus comportaments i la que orienta les seves actuacions, sinó que la ideologia pot estar desenvolupant una altra funció (d'una banda, facilitar la pràctica (l'expressió) de la violència, i d'una altra, dotar-los d'una certa identitat[121]).

En tot cas: el racisme o l'actitud hostil davant dels immigrants, i el fet que aquests constitueixin un grup relativament aïllat instal·lat al si de la nostra societat (o en tot cas amb pocs vincles i interessos compartits amb la majoria de persones i col·lectius amb qui entren en contacte), fan que el conflicte contra aquests (com contra altres minories com ara els gitanos) pugui aparèixer amb relativa facilitat. Encara que del que es tracti no sigui de resoldre un conflicte sinó de justificar una agressió, aquesta serà més fàcilment justificable si s'orienta contra els immigrants. La matització no és gratuïta: és molt diferent suposar que existeix un conflicte i que aquest es resol de forma violenta (que existís un contenciós important amb els immigrants -real o imaginat: augment de la delinqüència perpetrada pels immigrants, competència pels llocs de treball, alteracions dels salaris en el mercat laboral...- i que aquest conflicte esclatés en ocasions de forma

[121] Més endavant, en aquest mateix capítol desenvoluparem aquesta qüestió.

violenta); que suposar que existeix una necessitat o una inclinació cap a la violència i que es recorre al rebuig als immigrants per tal de poder-la justificar i fer-la relativament acceptable (si més no en part de la comunitat). Evidentment també poden coincidir ambdues motivacions al mateix temps.

Com dèiem la proposta de Ross incorpora elements de la teoria estructural i de la psico-cultural. De cadascun d'aquests plantejaments es deriven dues formes d'intervenció diferenciades (que si incorporem tots dos plantejaments, també haurem d'aplicar conjuntament). La teoria estructural concedeix un paper primordial a les estratègies que limitin els conflictes i que tinguin a veure amb incentius alteradors, resultats finals o, més fonamentalment, amb l'organització de la societat. Des d'aquesta perspectiva resulta difícil harmonitzar els interessos divergents i és per això pel que es presta especial atenció a l'acció unilateral o a la intervenció de terceres parts. D'altra banda, la teoria psico-cultural apunta la necessitat d'alterar les metàfores dominants al voltant d'una disputa o les interpretacions de les parts en lliça (Ross 1995: 33-34)[122].

[122] En exposar les observacions fetes a l'institut objecte d'estudi, veurem que en comptadíssimes ocasions es treballa cap d'aquests dos aspectes: en cap àmbit no s'incideix en les relacions socials dels alumnes ni s'introdueix cap element que pugui alterar els grups que aquests formen de manera espontània; tampoc no es treballa la qüestió de la violència (al marge d'alguna proclama puntual) i el racisme s'aborda només des de la perspectiva del discurs (una racionalització que està molt lluny de l'ús que molts dels alumnes fan d'aquesta ideologia). Només puntualment s'intenta generar una certa sensibilitat favorable envers els immigrants i les seves cultures, tot i que sovint es dóna prioritat a aquestes en detriment d'aquests, de tal manera que amb prou feines s'incideix en un rebuig molt centrat en els rumors i les experiències quotidianes enfront la immigració.

5.4 ENTRE LA VIOLÈNCIA SAGRADA I L'ANÒMIA

interpretació sòcio-cultural de la violència, doncs. Això vol dir acceptar que la forma, la intensitat i la funció de la violència varia en relació a cadascun dels contextos on es desenvolupa. El treball dels antropòlegs que s'ha centrat precisament en l'anàlisi de la violència al llarg de la història i en diferents societats n'és força il·lustratiu. Són múltiples els treballs que descriuen i analitzen el recurs a la violència[123]. Molts d'aquests treballs mostren una violència sempre present i els esforços realitzats des de les més diverses societats per tal de domesticar-la, de posar-la al servei de la societat per tal que, lluny d'introduir el desordre i la descomposició social, treballi per a l'establiment de l'ordre[124]. En no poder expulsar definitivament la violència de la societat, aquesta es proposa convertir-la en un instrument al seu servei. D'aquesta manera, enlloc de destruir les relacions socials (de fet és així com sovint se'ns la presenta, com el fenomen anti-social per excel·lència) se la fa treballar perque en crei[125]. Un dels antropòlegs que ha aconseguit més ressò a l'hora d'aprofundir en

[123] El ja citat de Ross (1995), Riches (1988), Héritier (1999), molts treballs que aborden la qüestió més o menys tangencialment, en analitzar el paper que juguen els conflictes bèl·lics en diferents tipus de societats (per exemple Bazin i Terray (1982), Clastres (1973, 1977a,b), clàssics com el de Gluckman (1947), fins i tot *The nuer*, d'Evans Pritchard (1940)), etc. L'article de Balandrier *La violence et la guerre: une anthropologie* (1986) és una bona síntesi de les aportacions de l'antropologia a l'anàlisi de la violència des de les més diverses perspectives.

[124] Les aportacions de l'antropologia estructural-funcionalista britànica van unànimement dirigides en aquest sentit.

[125] Tal com proposa Delgado (1999: 5), la violència serveix per posar en comunicació els éssers humans: Què hi ha que uneixi més que l'odi? Més endavant recuperaré aquesta idea per posar-la en relació amb el discurs de Maffesoli: si els grans projectes s'esgoten i les noves formes de socialitat persegueixen en primerissim lloc la calor del contacte i el sentiment, ¿que hi ha que uneixi més, que propiciï més el contacte i que desencadeni amb més força les emocions i els sentiments, que l'odi? La guerra recrea una comunitat o la substitueix. Per paradoxal que pugui semblar, un psiquiatra d'una organització humanitària, observa que els infants que maten estan de dol per la guerra. Al cap i a la fi, hi han trobat una solidaritat, una confiança en ells mateixos, un reconeixement dels altres, un lloc en la societat (Hazan1995), citat per Le Bot 1997: 183).

aquesta perspectiva ha estat René Girard (1972). Aquest autor de clara inspiració *durkheimiana*, a partir de dades aportades per historiadors i antropòlegs presenta el sacrifici com el principal instrument que ha permès controlar la violència. Segons Girard (1995) abans de l'establiment de les institucions que defineixen els drets fundant i legitimant els poders, l'objectiu de molts rituals, símbols i sacrificis és precisament aquest: la domesticació de la violència posant-la a treballar en la producció de vincles socials. Es tracta d'enganyar la violència, de fixar-la transfigurant-la, de donar-li una forma que la faci capaç de dominar les seves manifestacions. Així, el sacrifici és una violència, però exercida fora de la responsabilitat dels homes perque es presenta com a resposta a un manament suprem. A través del sacrifici, la societat introdueix la violència en l'àmbit del que és sagrat, passa a ser una demanda dels déus, dels avantpassats. El sacrifici sagrat és una forma de violència, però una violència exercida al marge de la responsabilitat de les persones[126]. Aquesta violència ja no pot ser un recurs arbitrari a l'abast de tothom, no és possible utilitzar-la per resoldre conflictes interns, ni cada persona pot considerar-se'n mestressa. D'aquesta manera, s'aconsegueix primer la seva regulació i, segon, que no provoqui l'enfrontament generalitzat i produeixi la desunió, sinó que uneixi en organitzar el consens al seu voltant. El boc expiatori carrega els mals i les culpes comuns, el seu sacrifici els elimina i, a través d'ell, el grup torna a fusionar-se i restaura la confiança en la seva unitat i permanència.

Segons Girard aquest paper fonamental del sacrifici (de la violència dels déus, si es vol) és el principal instrument que assegura la cohesió del grup, i

[126] Ens podríem preguntar què en queda, en l'actualitat, del sagrat. Maffesoli (1990: 82-93) assenyala que si bé els mites (i les ideologies) han estat enderrocats, els ritus continuen, i identifica un cert retorn a la sacralitat en el que qualifica de "trascendència immanent", el voler viure junts que empeny l'individu a integrar-se en grups, tal com he explicat al capítol 3. D'aquí els rituals contemporanis (grans magatzems, espectacles de masses) que fan que les persones es sentin membres d'un grup més ampli.

l'eina principal per a la domesticació de la violència, que d'altra manera esdevindria destructora. Es tracta d'una violència que ja no desuneix a través de la incontinència dels desigs contraposats, ni per l'enfontament generalitzat, sinó que és una violència que uneix. És per això que els relats sobre l'origen del poder polític, els mites d'origen, les cerimonies destinades a reforçar la unitat social, introdueixen el sacrifici o narracions sobre la transgressió, la lluita per restablir l'ordre i la victòria final d'aquest ordre i, amb ell, de la societat. El boc expiatori, carrega amb el pes dels mals comuns, el seu sacrifici els elimina al preu de la seva pròpia vida, i a través d'aquest sacrifici el grup torna a unir-se i restaura la confiança en la seva perennitat. Tots els inicis del poder són relatats per la tradició en el llenguatge de l'epopeia violenta. Els mites d'origen descriuen els cicles de violència inicial en els quals s'enfronten a mort déus o herois fundadors. El triomf d'un d'ells trenca l'encadenament de violències, permet contenir la violència i fer-la constructiva enlloc de devastadora, civilitzar mitjançant la invenció de les tècniques, les normes i els rituals. En moltes societats africanes les situacions d'interregne, de buit de poder, obren pas a episodis de violència, tot l'ordre s'esfondra i la societat es submergeix en el caos, fins que amb l'aparició del nou sobirà es restableix l'ordre i s'imposa la llei (Balandier 1993: 188, 189).

En les societats tradicionals la violència no arriba a ser abolida, al contrari, pot estar sempre present, però es tracta d'una violència sacralitzada, domesticada i posada a treballar al servei de la societat. Clastres (1973, 1977a,b[127]) també entén que la violència (aquesta vegada sota la forma de la guerra) és un dels principals instruments de les societats igualitàries per assegurar la seva unitat, per assegurar la cohesió que impedeixi el sorgiment de desigualtats i de fractures al si del grup, i per assegurar llur

[127] Els articles estan recollits en castellà a Clastres (1981).

independència respecte qualsevol altra comunitat. Si la inspiració de Girard era clarament *durkheimiana*, Clastres s'inspira en Hobbes[128] i el seu estat de guerra permanent. Segons Clastres la guerra és l'arma política per excel·lència i assegura el manteniment de la independència i la unitat del cos social. Des d'aquesta interpretació, l'oposició física (la violència, el prejudici, l'etnocentrisme) és el millor (si no l'únic) mètode que permet que la societat es pensi com un "nosaltres" independent:

> La hipòtesi de l'amistat de tots amb tots entra en contradicció amb el desig profund, essencial de cada comunitat, de mantenir i desplegar el seu ser de totalitat una, o sigui, la seva diferència irreductible en relació a tots els altres grups, comprenent també a veins amics i aliats. (Clastres 1981: 204)

Així, les societats primitives són societats per a la guerra. Però alhora societats contra els guerrers. Com en el cas anterior la violència ha de ser domesticada i cal impedir que hom recorri a la força en benefici propi i contra el grup. Segons Clastres la societat evita aquest risc generant una ideologia que alhora incita a la guerra i sotmet al guerrer: aquest només troba prestigi en la guerra mateixa i és induït, doncs, a desitjar-la. D'aquesta manera, com més gran sigui el desig de reconeixement, més gran serà el perill que hagi de córrer (Bouretz 1986: 149). Altra vegada, doncs, la violència domesticada i posada al servei de l'ordre i de la mateixa societat, estructurant-la.

Diversos autors fan referència a les estratègies que s'apliquen per controlar o limitar l'ús de la violència: a través de la regulació de la venjança (això vol dir, indicant quan aquesta està prescrita i quan està prohibida, i quan implica la pressió social o la recerca de conciliació i quan

---

[128] Luque Baena (1984: 85) li retreu una "excessiva literalitat de la lectura *hobbesiana*". Clastres considera que els seu plantejament és el punt de trobada de Hobbes (que ha sabut veure la importància de la guerra en les societats primitives) i Lévi-Strauss (que ha descobert la importància de l'intercanvi en aquestes societats).

requereix la guerra o l'assassinat); implicant a tercers (que bé acabaran fent de mediadors, bé acabaran essent un tercer en conflicte que acabarà unint els dos primers inicialment enfrontats); establint un sistema legal i judicial que sotmeti l'ús de la violència al monopoli del poder (i penalitzi l'expressió de la violència al marge d'aquest poder); introduint pràctiques i espais amb els que es puguin relaxar les tensions que puguin generar-se al si de la societat (les festes, per exemple, que permeten la transgressió, la inversió simbòlica o l'escenificació de crisis que en resoldre's acaben reforçant l'ordre social vigent[129]).

En tot cas, els diferents treballs subratllen l'estreta relació existent entre control de la violència i ordre social. Si la institucionalització canalitza la violència, la manca d'institucions (o les institucions que funcionen ineficaçment o sense l'adhesió de les persones, tal i com hem explicat que passa al capítol 2) retornen la violència al seu estat difús:

> Tota crisi greu de l'ordre sòcio-cultural apareix com una "crisi de les diferències"; els individus es troben en relació d'incertitud, les seves referències i els seus codis són desgavellats; els controls de la violència

[129] Caldria plantejar-se què passa quan "viure" o "ser jove" s'identifica amb "estar de festa" (l'estudi, la quotidianeïtat o el treball són obstacles que s'interposen al "viure-lúdic" a què aspiren molts joves i al que els empenyen les cultures i el mercat juvenil); què passa quan la "festa" deixa de ser un breu espai d'inversió per introduir-se de ple en la quotidianeïtat (a través de les fantasies del cinema, la televisió, els caps de setmana...). Sobre la festa i la violència que en ella es desenvolupa Imbert (1992: 186-187) assenyala que el que a primera vista pot semblar una perversió (una forma degradada) de la festa, tradueix en realitat el seu sentit latent (arcaic i profund). Com a transgressió, la festa -que és abans que res una manifestació pagana, de desafiament als déus, és a dir a la llei, al sagrat diví- és un repte als límits, a la diferència, una temptativa d'esborrar les jerarquies, els compartiments estancs: en aquest sentit és violència pura. La violència en la festa no seria degenerativa sinó constitutiva. Per a Girard (1972) la festa recorda la preparació al sacrifici "que marca a la vegada el seu paroxisme i la seva resolució". El sacrifici (la violència) seria la culminació de la festa. I la joventut que "no sap comportar-se en públic", que "es passa", en realitat no fa més que vehicuar el sentit fort -essencial- de la festa. Segons Maffesoli la festa també és una eufemització del sacrifici. La festa (però també la violència) com exaltació del present (i la negació del demà, de les conseqüències dels propis actes) és una manera de guanyar el temps (de matar-lo). Així, la violència comportamental pot ser interpretada com el revers d'un voler-viure intens,

> s'afebleixen. Aquesta reapareix, progressivament alliberada, amb la multiplicació dels estats de diferenciació imprecisa o fluctuant. (Balandier 1986: 535)

Aquesta interpretació permet reconèixer el paper de la violència en els períodes en que es produeixen canvis importants en l'ordre social, en els punts d'inflexió en l'evolució d'una societat, quan l'ordre pre-existent es desfà o un nou ordre pugna per imposar-se. Per això diferents autors consideren que una anàlisi de la violència en les nostres societats és indissociable de l'anàlisi de les transformacions que aquestes mateixes societats estan experimentant. La comprensió de la violència i de la seva eventual difusió, ha de passar per la comprensió de les transformacions de les societats emmarcades en el projecte de la modernitat i el seu pas cap a un tipus diferent de societat. Per això el capítol que introduïa aquesta primera part del treball: de violència sempre n'hi ha hagut i sempre ha afectat i s'ha expressat de manera diferent en els diferents sectors de la nostra societat (classes socials, homes i dones...), si volem entendre el seu actual desenvolupament, cal posar-la en relació amb les transformacions socials actuals, la política, les idees, els moviments socials, la tendència a la desregulació i l'erosió dels principis d'autoritat i l'absència de projectes alternatius sòlidament implantats. Evidentment, també caldrà analitzar de quina manera tots aquests processos afecten les institucions que tradicionalment s'han fet càrrec de la socialització i de la transmissió de les actituds (inclinacions psico-culturals): la família, l'escola, els grups d'iguals...

Però abans d'avançar en aquesta direcció, convé que cridi l'atenció sobre dos aspectes relacionats amb aquesta darrera anàlisi de la violència que proposen diversos autors: d'una banda la manca de contrastació i l'excessiva laxitud de la hipòtesi que es proposa; i de l'altra (estretament relacionada amb la primera), la facilitat amb que es passa per alt una qüestió que pot ser fonamental: si efectivament podem parlar d'un

augment real de la violència (i aleshores cal definir quins són els criteris emprats per a mesurar-lo) o si es tracta d'un fenòmen subjectiu, de sensació de violència o d'inseguretat. Pel que fa a la primera qüestió, val a dir que dels autors consultats no n'hi ha cap que estableixi de forma rigorosa la relació entre crisi (o transformacions socials?) i violència. La relació existent entre ambdós fenòmens sembla quelcom que es dóna per descomptat quan, de fet, hauria de ser un objectiu fonamental de la recerca) [130]. Això permet que no s'analitzi amb detall:

1. Quines formes de crisi comporten el desenvolupament de la violència en la societat. ¿Tot procés de transformació social o determinats processos que es desenvolupen d'una forma específica? (caldria definir amb precissió el concepte crisi i, fins i tot establir-ne, si fos el cas, les seves tipologies). ¿Per vincular els processos de crisi amb l'extensió de la violència en la societat, cal que aquesta crisi afecti determinades àrees de la societat, determinats elements de la cultura? Quins? [131]
2. Si s'arriba a establir la relació entre les crisis i la violència, cal establir de quina manera afecta el que hem qualificat de factors psico-culturals i les relacions socials. Si ens atenem a l'anàlisi de Ross (1995), és possible descomposar la violència i aleshores cal analitzar com els diferents processos de crisi incideixen de forma diferent en cadascun d'aquests elements.

Un dels autors que treballa en aquesta direcció és George Balandier (1985, 1993), que recupera el discurs sobre l'anòmia de Durkheim. També Imbert

[130] O, al contrari, si identifiquem tant la violència com les crisi amb desorganització i abolició de l'ordre, la relació entre ambdues pot donar-se efectivament per descomptada (esdevindria una tautologia).

[131] Val a dir que si bé he emprat abundantment el concepte "crisi" en el present treball no considero que sigui aquest el lloc i el moment d'abordar aquesta qüestió, que considero problemàtica vista la manera com l'utilitzen la majoria dels científics socials i el paper absolutament rellevant que juga en molts dels seus treballs.

(1992), Sebastian Roche (1996), les aportacions del qual han estat molt influents en l'anàlisi de la violència en l'àmbit escolar; i molts d'altres. Dahendorf, per exemple, assenyala que:

> El fer cas omís de les normes i valors de la societat oficial s'ha convertit en un hàbit molt extès. Aquest hàbit és pressumiblement la característica més expressiva de les societats de l'OCDE en les darreres dècades del segle XX. Té un nom, el d'anòmia. (...) La gent no es troba lligada a la societat i, en conseqüència, no es sent limitada per les seves normes. Però aquesta és només una cara del quadre. L'altra és que la confiança de la societat en les seves regles s'ha debilitat; les regles no s'obliguen a complir. (...) Em pregunto si la forma més recent del conflicte social no és que el mateix contracte social està posat en qüestió.
> (Dahrendorf 1990: 192-194)

Si a l'inici de l'apartat fèiem referència als autors que advertien del caràcter sagrat de la violència (de la violència sacrificial, inicial o fundadora), en referir-se a l'anòmia Durkheim (1976, 1982) reflexionà sobre la violència que sorgeix de l'esfondrament de les normes que regulen les relacions entre les persones.

L'anòmia és literalment absència de regles, de normes, manca de llei, i apareix en períodes històrics i en contextos de crisi i es manifesta a través de situacions de desordre que reflecteixen una crisi de valors. És una reacció possible a situacions de ruptura, de canvi, que pot desembocar en pràctiques d'autoexclussió física o simbòlica. L'anàlisi de l'anòmia que proposa Durkheim té dues vessants: d'una banda fa referència a la societat, de l'altra a l'individu. Pel que fa a la societat l'anòmia comporta una ruptura de la solidaritat, una crisi de les diferenciacions segons les quals es defineixen les normes, els valors i la regularitat de les relacions socials. És menys la transgressió d'una regla que un buit d'aquesta regla. Quan el sistema normatiu antic ha esdevingut caduc i la societat encara no ha assumit un nou sistema de valors, poden desenvolupar-se comportaments

que qüestionin la legitimitat de les regles socials i poden traduir-se en manifestacions de violència i en una pèrdua d'identitat social. Davant d'aquesta situació la determinació individual dels fins i dels mitjans predomina sobre la determinació col·lectiva, l'armonia social pot degradar-se i s'imposa la irregularitat. Pel que fa a l'individu, l'absència de normes, la incapacitat de la societat d'imposar el seu ordre simbòlic i d'exercir la seva funció moral, alliberen els desigs com a únics rectors de les persones. La llei no només fracassa a l'hora d'ordenar la solidaritat, la interacció, sinó també a l'hora de normalitzar el desig, que s'abandona a l'exaltació, a la desmesura. L'anòmia tradueix una desagregació que genera conductes egoistes.

Un altre autor que amb posterioritat ha abordat l'anàlisi de l'anòmia és Merton (1957), que la defineix com la no correspondència entre el que l'individu espera i el que la societat li ofereix; la incongruència entre els fins culturals reconeguts com a vàlids i els mitjans legítims a disposició de l'individu per assolir-los. L'anòmia segons Merton neix de la contradicció entre l'estructura social i la cultura, de la tensió que es genera entre la demanda (o mancança) individual i l'oferta (o exigència) social[132]. Aquesta

[132] A remolc d'aquesta definició Dahrendorf (1990: 189-195) assenyala: "L'anòmia sorgeix que es diu als joves que tinguin paciència i que treballin durament per fer carrera, mentres que el camí obvi per fer diners resulta ser el de l'especulació". Imbert, a propòsit d'aquesta definició de l'anòmia cita Alvira i Canteras (1986), que consideren que aquesta contradicció és a l'origen d'algunes formes de delinqüència: "A Espanya i a totes les societats conegudes, un objectiu/meta cultural bàsic és aconseguir un lloc de treball com a mitjà tant d'aconseguir els mitjans de subsistència econòmica, com d'integrar-se en la societat. Es dóna per suposat que el treball és el mitjà/norma que permet assolir l'objectiu cultural de l'èxit o de l'obtenció de mitjans econòmics. D'aquí que la impossibilitat o improbabilitat d'aconseguir una feina produeixi un estat anòmic que condueix a la delinqüència". Val a dir que la cita pot ser útil com a punt de partida, però que, evidentment, deixa obertes moltes qüestions: en primer lloc perque la universalitat del treball com a objectiu cultural bàsic ha estat desmentit per diferents autors (a propòsit de la relació entre educació i món del treball, Wolcott (1967) i Deyhle (1995), per exemple); en segon lloc, perque caldria precisar en quines condicions l'atur esdevé font d'anòmia i no d'un conflicte en què es plantegin formes alternatives d'organitzar la societat o l'accés al treball, o motor d'un canvi de valors que, tot i poder ser conflictiu, no necessàriament

manca de correspondència es pot accentuar en períodes de canvi ràpid o de decadència (real o simplement percebuda com a tal).

En una societat com la nostra, que constantment genera noves ofertes culturals, nous béns materials i imaginaris i que viu abocada al consum, resulta lògic pensar que produeixi frustració en aquells que no tenen mitjans objectius (econòmics), ni subjectius (simbòlics) per abastar aquests béns i una de les possibilitats és que aquesta frustració pugui generar respostes anòmiques (Imbert 1992: 35). Resulta igualment lògic pensar que aquesta reacció esdevingui més aguda entre aquells sectors que es veuen més afectats pels processos d'exclussió social. Amb tot, veurem com autors com Roche no accepten l'establiment d'una correlació entre sectors socials deprimits (classes perilloses) i violència (incivilitat, anòmia) ni un paral·lelisme fàcil i directe que relacioni la violència amb els períodes de crisi econòmica (al seu estudi demostra que en el cas francès no coincideixen en absolut les oscil·lacions de les crisi econòmiques i la intensitat de la violència). En aquest sentit, Guillaume (1985) fins i tot considera que l'anòmia ha arribat a ser un bé comú, una situació de fet en la majoria de les metròpolis que fins a cert punt, lluny de constituir un factor de desagregació funciona com un vincle negatiu amb els altres (una mica com ho planteja Maffesoli).

Un altre autor, Duvignaud (1986) considera la qüestió de l'anòmia d'una forma molt menys negativa que els altres autors fins aquí citats: la considera el resultat natural de les situacions de canvi social i cultural, quan es generen conductes desviades i de desordre que no encaixen ni es comprenen des del sistema cultural de la societat antiga, ni des del de la societat naixent. Es tracta de crisis i disfuncions en les que la coherència

---

hauríem de qualificar d'anòmic. Respecte aquesta qüestió, vegin-se les aportacions de Duvignaud (1986) a qui faig referència tot seguit.

social es debilita, però que poden ser positives, creatives, generadores de subversió, heretgia o irrisió. Poden ser simples indicis de ruptura, anticipacions d'un canvi que encara no s'ha consolidat.

Segons aquestes interpretacions (i sobretot a partir de Duvignaud) en parlar de conductes anòmiques no ens hem de referir només a conductes mancades totalment de sentit. Fins i tot en les manifestacions aparentment més irracionals, gratuïtes, s'amaga un sentit profund, latent. El vandalisme més anòmic, per exemple, pot ser una manera perversa de qüestionar l'eficàcia del control social, de celebrar *a contrario* (mitjançant la seva consumició) la omnipresència del consum:

> L'acte vandàlic sobre sistemes i objectes tècnics, lluny de ser purament gratuït ¿no tradueix una manera d'interpelar l'*ordre simbòlic?* (...) El vandalisme és el contrari que el mite, és un acte immediat que comporta la immolació de la funció de l'objecte o del que representa. (Ackermann, Dulong & Jeudy 1983, citats per Imbert 1992: 38)

Caldria fer com planteja Duvignaud, una revisió del concepte d'anòmia, entesa ja no com una conducta insensata de rebel·lia, sinó com una forma d'alliberament mitjançant l'evasió (el prescindir de l'entorn). O, a la manera del ludisme anglès del XIX, una reacció crítica mancada encara d'estructura, d'un pla que li dóni coherència, d'un discurs que desvetlli i faci palès el seu sentit. Cal ser prudents, però, i no fer del violent un ideòleg o un militant polític[133]. Fer-ho seria especialment perillós i errat en aquells casos que la violència i la ideologia racista treballen junts. A l'apartat final d'aquest capítol ens referirem a aquesta qüestió, alhora que faré una proposta d'articulació entre les actituds violentes i la ideologia racista que exhibeixen alguns grups de joves.

[133] "L'atribució d'un caràcter contestatari a la delinqüència funciona a la vegada com un crèdit que permet desenvolupar una teoria crítica de l'ordre i del control i com una prova inferida de la naturalesa d'aquest ordre i d'aquesta llei" (Dubet 1987: 422)

En tot cas, caldria tenir en compte que l'estructuració del conflicte i les claus del discurs sujacent poden organitzar-se de manera diferent de com s'organitzaven quan el projecte modern era vigent. El conflicte i el discurs que el justifica (o que l'orienta, en alguns casos) seran sensibles a les transformacions socials (de l'estructura mateixa de la societat i dels discursos que sobre ella es desenvolupen) que he esmentat al capítol 2. Així, quan Touraine analitza el malestar viscut entre els joves escolars francesos (que desencadenà un conflicte menys anòmic que els conflictes i brots de violència que es reprodueixen de forma més habitual entre els joves i als centres escolars), assenyala la necessitat de tenir en compte aquestes transformacions per comprendre les arrels socials d'aquests esdeveniments:

> S'ha passat dels conflictes socials a les esperances o les desesperances associades a mutacions cada vegada més ràpides, de problemes d'una estructura social als d'una manera de canvi. Els moviments de joves, com els que França va conèixer el 1990, són característics d'aquesta nova conjuntura social. Si els escolars dels liceus, sobretot els dels suburbis, es van manifestar va ser perque, procedents amb freqüència d'un medi en que la generació anterior encara estava lluny d'arribar al mateix nivell d'estudis, sobretot entre els emigrants, tenen por a fracassar en el seu intent d'entrar en la immensa classe mitja dels consumidors urbans. Al seu costat, joves que viuen a barris nous de la perifèria de Lió o París han provocat incidents seriosos, saquejant centres comercials o cremant cotxes, de vegades amb motiu de la mort d'algun d'ells provocada per una intervenció policial brutal. Ja no tenen l'esperança d'integració social dels estudiants, però estan animats per una ràbia que tradueix aquesta integració amb més freqüència impossible que refusada (1993: 238).

Segons diferents autors, la situació actual (que consideren que és de crisi greu de l'ordre sòcio-cultural) és del tot favorable al desenvolupament de l'anòmia:

> A partir del moment en que el poder ja no preveu la violència (no "purga" el sistema), la violència esdevé difusa, es desborda per arreu; el sacrifici ja no funciona com a vàlvula d'escapament. A una violència fundadora (basada en el restabliment de l'Ordre), ha succeït una *violència anòmica*, basada en conductes de desordre). La primera era d'índole simbòlica (era estructurant regida per una norma unificadora), la segona és desestructurant, es situa fora de la norma (l'anòmia és precisament absència de norma) ¿És l'anòmia el llenguatge de la modernitat en crisi, és a dir el reconeixement del fracàs d'un cert llenguatge (el de la racionalitat heretada de les llums)? (Imbert 1992: 33).

Ja he explicat l'estat de fallida en que estan els grans discursos de legitimació que sustentaven l'ordre social en les societats tradicionals: la moral, la ideologia, la idea de progrés (el sentit de la Història) com a superació del desordre. Si en les societats de la tradició els mites de creació deien l'ordre a través del ritus d'iniciació, funcionant com instrument de conservació religiós i social i assegurant la continuïtat de l'ordre; amb la modernitat (i més encara amb la postmodernitat) el desordre s'ha trivialitzat, s'ha generat un sentiment d'inseguretat. Ja no hi ha objectius possibles (fi de la història), ja no hi ha violència orientada (fundadora), ni hi ha ideologies que orientin les conductes col·lectives, ni projecte històric que canalitzi les energies. La por ja no està localitzada, ja no té cap objecte determinat (real o simbòlic) en el que es pugui cristalitzar la violència com passava en les societats primitives o en les nostres fins no fa gaire (l'enemic exterior, el perill comunista, ...). Avui la por és difusa: és por davant l'imprevisible malgrat els progressos de les tècniques de previsió i simulació[134].

Aquesta por té el seu revers: passotisme, neoindividualisme, *iuppisme*, el refús dels grans projectes. Els individus es troben en una situació d'incertesa: no només la identitat es veu sotmesa a un fort trasbals, les seves senyals, els seus codis, els seus models estan barrejats i els controls

[134] Balandier (1993) desenvolupa amb escreix aquesta qüestió.

de la violència es debiliten. Durant els períodes d'una gran transformació, els desequilibris es multipliquen. En l'etapa actual de la modernitat la relació d'incertesa contribueix a aquesta confusió. El jo es fa més imprecís, més sensible al joc de les circumstàncies i a les suggerències de la moda (Gergen 1991). Les identitats inestables fan que les persones mai no siguin totalment elles mateixes, fan que semblin acceptar una mena d'agnosticisme trivialitzat (res és veritat i totes aquestes coses...), i fan que s'abandonin a la versatilitat. La seva relació amb les institucions està afectada per això, les mateixes institucions que es troben sotmeses als embats del canvi, de manera que amb el desajustament creixent perden eficàcia (Balandier 1993: 198-199). Al capítol 3 he parlat del tribalisme descrit per Maffesoli. ¿No és aquest una forma de socialitat anòmica (sense projecte i que no obeeix a cap altre impuls que no sigui el de constituir grups per que sí, celebrar la vida a través de la calor i el contacte humà[135])?

El descrèdit actual de les institucions és innegable, com també ho és l'escepticisme (i el cinisme que comporta)[136]. S'ha difós una sospita generalitzada sobre "la classe política", alhora implicada en casos de clientelisme i corrupció que molts s'afanyen a ocultar, i en formes de terrorisme d'estat completament al marge de la llei que es demana que acatem. Sens dubte això incideix en una pèrdua de fe en l'imperi de la Llei (i a la fi, en les institucions públiques), amb la subsegüent generació d'actituds de disconformitat que, sense desembocar sempre en una violència física, tradueixen, tot i així, una violència simbòlica, una no acceptació de les regles del joc, dels límits imposats. En tot cas, un joc amb els límits? Aquest joc pot abarcar diferents camps:

---

[135] Segons el mateix Maffesoli "La comunitat emocional és inestable, oberta, fet que pot tornar-la en nombrosos punts anòmica respecte la moral establerta" (1990: 43).

[136] També d'això en trobarem algun exemple a l'etnografia (manca de confiança en el professorat, de la seva competència i honestedat, tant entre les famílies com entre els mateixos alumnes).

> Un qüestionament de la Llei com principi d'autoritat (principi sobre el que es fonamenten les categories morals); és una actitud d'"incivisme", és a dir el revers del civisme: si aquest és un adaptar-se, un con-formar-se amb la Llei, aquell és més aviat un adaptar la Llei a les seves necessitats. L'incivisme té un gran superior: el desafiament de la Llei, el rebuig de l'autoritat, els actes d'insubmissió que poden o no fonamentar-se en una defensa dels drets (...), es poden expressar mitjançant gestos de violència: des de tirar ous al cap de les autoritats (incloent-hi ministres) o als edificis públics, tan freqüent en les manifestacions de protesta, fins tallar el trànsit, incendiar cotxes privats, vagons o autobuss de transport públic, que pot expressar una exasperació social comprensible (i, fins a cert punt legítima) en el cas dels transports públics i tradueix una mena de *fuenteovejunismo* social, enfront del mal funcionament de les institucions o a l'incompliment de la llei. (Imbert 1992: 180-181)

Les formes de picaresca (mil i una formes d'estar al marge de la llei sense situar-se del tot fora d'ella) responen a aquesta mateixa lògica de transgressió de l'ordre sense disposar de propostes alternatives, de respondre al descrèdit de l'ordre vigent i prioritzar el propi desig, el propi interès. Imbert en referir-se a la picaresca aporta exemples que, de fet, ens introdueixen en la temàtica de les incivilitats que desenvoluparé al punt següent (i que ell no les identifica com a tals i que no relaciona amb el discurs de Roché (1993, 1994, 1996) i Lagrange(1995)):

> Conductes que volen invisibilitzar-se -passar desapercebudes- és a dir, passar al costat de la llei, col·locar-se al marge de l'obligació moral (la confiança) i social (el deure moral). El fet de "colar-se", de no respectar el torn (...) expressa paradigmàticament la no-acceptació del rol i de "l'emplaçament", del que he anomenat l'assignació de residència (el "lloc" que s'ocupa, físicament i simbòlicament en la societat). ¿Quina altra cosa expressa el "passar-se" -passar-se de la ratlla- sinó una violació dels límits, una conducta excessiva, que pot caure en el desafiament (desestabilització de la Llei), la burla (la seva degradació), sense incórrer en una infracció. (Imbert 1992: 182)

Com veurem, en l'àmbit escolar hi trobarem múltiples exemples que encaixaran a la perfecció amb aquestes reflexions d'Imbert, amb aquesta dificultat d'acceptar la llei o amb l'exploració més o menys lúdica dels seus

límits. Podríem afegir-hi les reflexions de Maffesoli, quan es refereix a l'extensió del vitalisme en la nostra societat: acceptar la norma, no explorar-ne els límits, aturar-se abans d'hora, no córrer tant,... semblen actituds de renúncia... A canvi de res.

Roché incideix parcialment en aquesta qüestió. Els seus treballs, centrats en l'anàlisi de la inseguretat en les societats occidentals contemporànies (Roché 1993, 1994, 1996), aprofundeixen en la noció d'incivilitat, que l'autor considera generadora alhora de la sensació de violència, d'inseguretat, però també de violència real. Tot i que ambdues qüestions mentenen una certa autonomia, una i altra estan estretament relacionades. Les incivilitats no només generarien sensació de violència, una violència fantasma, sinó que la desregulació de les pràctiques, formes i relacions socials que comporten (i que les generen), acaben creant les condicions perque aquesta violència pugui desenvolupar-se (la dissolució de les normes, l'abolició d'un discurs regulador, la multiplicitat de regles i llur aparent arbitrarietat, ho fan possible -veiem com la seva anàlisi no s'allunya tant del discurs *durkheimià* sobre l'anòmia-).

5.5 INCREMENT DE LA VIOLÈNCIA I SENSACIÓ D'INSEGURETAT

Pel que he anat dient, convindrem que resulta del tot complexe arribar a establir amb rigor quin és l'índex total de violència present en una societat. Cada societat fa servir uns paràmetres propis per identificar-la i avaluar la magnitud de la seva presència. No resulta fàcil (o no té sentit) comparar la quantitat total de violència d'una època a una altra, d'una societat a una

altra. Els nombres ofereixen una imatge incompleta, la seva intensitat i els seus canvis són difícils d'apreciar[137].

Tot i això, sembla evident que el món actual està íntimament relacionat amb la violència: els poders polítics encarreguen comisions per investigar-ne les seves causes i la seva prevenció, uns altres organismes es preparen per a l'exercici ràpid de la funció repressiva i dissuasòria, per a la intervenció d'urgència. D'altra banda, hem trasllladat la violència als escenaris i la seva difusió n'augmenta la visibilitat, la seva presència. La violència visible s'expandeix i podria esdevenir més encomanadissa. A través dels mitjans de comunicació, de les ficcions, dels informatius, envaeix les consciències i l'imaginari individual. La violència sembla estar arreu, assegura Imbert (1992: 12), se l'escenifica continuament, ocupa els proscenis de l'actualitat, de la producció mass mediàtica; proliferen tant les imatges violentes com els discursos de refús a la violència. La seva presentació espectacular estimula el desig de la seva representació. És més difícil provar, però, que contribueixi a la difusió de més conductes violentes.

Débarbieux (1996) es planteja si més que d'un augment, el que podria passar és que les societats occidentals no haurem esdevingut hipersensibles a la violència. L'autor recorda, per exemple, que en l'actualitat tenim tendència a reprovar-ne l'ús en l'àmbit de l'educació, que aparentment la lògica coercitiva ha entrat en decadència i la lògica de la negociació és ara la

[137] Quan Imbert compara els indexos de criminalitat a Europa (unes dades que en principi semblen més precises que altres referents a les incivilitats, per exemple) adverteix que la disparitat de barems (a França s'hi computen infraccions que a Espanya es consideren civils) i els nivells de denúncia (22% a Espanya, 45% a Alemanya) són una distorsió massa gran.

lògica dominant. De la brutalitat correctiva parental tradicional s'ha passat al que Lyotard qualifica de "totalitarisme dolç"[138]:

> La nostra relació amb la violència ens duu a pensar que allò que havia estat el "bé" en l'educació, a saber l'ús de la brutalitat correctora entre els infants, és intolerable, i que el "bé" rau en la protecció de l'infant de tota violència, la dels adults, la dels iguals. He us ací un "constrenyiment" que en nom del "respecte" de l'infant s'exerceix pel seu "bé"; no només aquest constrenyiment per a nosaltres no és violència, sinó que és prohibició de la violència. El "bé" d'una època ha esdevingut "mal" d'una altra època. (Debarbieux 1996: 37)

Altres autors parlen obertament d'un increment real de la violència. Un d'aquests és Rojas Marcos, que ho fa a partir del que ha observat arran del seu treball sobre la violència a la ciutat de Nova York. Tot i que no ofereix dades concretes (com molts altres autors, es limita a enumerar casos de violència extrema i aparentment del tot injustificada que han sotragat consciències arreu). Segons Rojas (1995: 18), malgrat que la violència sempre s'ha fet present en totes les societats humanes, en l'actualitat s'ha incrementat de forma preocupant. No es tracta d'un augment imaginat, de (simple) sensació de violència, sinó d'una escalada real. La delinqüència violenta i criminal, especialment per part de menors, ha esdevingut un inexplicable malson col·lectiu. Rojas afirma que l'època en que els joves es barallaven usant només els punys ha passat a la història i cada dia hi ha més gent jove que resol les seves diferències i conflictes trivials amb navalles o recorrent a les armes de foc i mantant-se els uns als altres. Sovint els agressors són massa joves per adonar-se que la mort no és reversible, no és un truc que es fa i es desfà en un obrir i tancar d'ulls[139]. Segons Rojas

---

[138] Lyotard (1986: 47), citat per Debarbieux (1996: 36). Es tracta d'un canvi que autors com Foucault (1992) considerarien que és només formal (o, en tot cas, ens alertarien per les noves formes i possibilitats de control -o de penetració del poder a través dels sentiments- que altres tècniques més rudimentàries no aconseguien).

[139] Dues coses: en primer lloc que els exemples que proposa indiquen més un canvi en les formes de la violència, que no pas la seva extensió; la segona, és la prudència amb que haurìem de prendre aquestes al·lusions que fàcilment ens poden remetre a tòpics com el

l'increment de la violència urbana ha creat tal tensió en la vida quotidiana que l'aprehensió de ser víctima d'un atac brutal gratuït, sense motiu aparent, a mans d'un estrany, posseeix un ingredient terrorífic especial. L'espantós d'aquestes agressions malignes que s'esdevenen inesperadament, a l'atzar, és que trenquen els esquemes i les hipòtesis sobre el que ha de ser la convivència civilitzada. Quan un innocent cau víctima de la violència casual, totes les premises establertes sobre l'ordre social s'esfondren. La por que en qualsevol moment, en qualsevol lloc, sorgeixi algun boig i sense avís ni explicació ens abandoni a l'oblit, és particularment esgarrifosa.

Com deia, és precís avaluar fins a quin punt s'incremeta la violència, si simplement es fa més visible o si és que aquesta resulta més sorprenent. Quan abordem la qüestió de la violència en l'àmbit escolar m'endinsaré amb una mica més de detall en aquesta qüestió (en base a quins paràmetres s'ha avaluat i quins són els problemes de cadascuna de les medicions realitzades). Ara assenyalaré només que diferents autors subratllen la fascinació que la nostra cultura sent per la violència. Aquest és el cas del mateix Rojas Marcos (1995: 20), o el d'Imbert, que considera que:

> Si els mitjans de comunicació "generen violència" -fins i tot hem parlat de violència del mitjà- també hi ha una "demanda" de violència, una tendència a encaminar-se cap a conductes de risc, evident en la societat espanyola, que poden desembocar en conductes paroxístiques. (Imbert 1992: 10)

És evident que en la nostra societat hi ha una certa "demanda social" de violència (també ens hem de plantejar si en totes les societats no han de tenir cabuda uns mínims de violència o de desordre que cal saber acceptar). Es tracta d'una violència que es genera al marge de qualsevol estructura, es desprèn de tot límit que pugui imposar la societat (els joves

---

de la "violència juvenil", que expliquen poc (gens) i estigmatitzen innecessàriament (¿per què no parlem de "violència senil" quan són més grans de cinquanta anys els que cometen els actes violents?, demanà Delgado en unes jornades sobre la violència (1999)).

que sortien els caps de setmana a barallar-se i que van causar un mort en la Vila Olímpica de Barcelona, per exemple); en altres casos es tracta d'una violència més o menys regulada, institucionalitzada: la que es genera en l'esport, per exemple (no entre el públic sinó entre els mateixos jugadors); els campaments on es simulen accions bèl·liques amb pistoles que ruixen pintura (i que de vegades es justifiquen al·legant que són un excel·lent entrenament i/o vàlvula d'escap per als nostres aguerrits executius) o l'oferta d'una agència de viatges italiana que proposa caps de setmana "amb mort" (fingit: es tracta d'un joc de suspens a través del qual s'ha de descobrir l'assassí): segons els promotors la gent d'avui, sobretot els joves, adoren l'horror, el macabre. Els túnels del terror han fet furor en els més diversos parcs d'atraccions. També criden l'atenció els ritus participatius destinats al públic infantil en els programes de televisió o circs on s'insta els nens a cridar cada vegada més fort fins assolir un veritable clímax proper al paroxisme. Els actes festius degeneren en actes anòmics i en actes en que el ludisme es transfigura en vandalisme (la violència en els camps de futbol, o els concerts de rock on el públic insulta o agredeix els músics que han anat a escoltar, en són un exemple). Segons Imbert (1992: 162-164), tot això revela una tendència agressiva en estat de pulsió pura. Però no només es tracta d'això: en aquesta societat i en llurs institucions, que es presenten com a radicalment oposades a qualsevol forma de violència, tot i que periòdicament procedeixen a la celebració ritual de la violència bèlica (una altra forma de violència fundadora) i l'exèrcit disfressat d'ONG pacifista desfila pels carrers armat fins a les dents, la violència finalment ja no es reconeix (no es veu allà on més es manifesta, ni se la identifica bé) perque s'ha extès a tot el cos social en forma de cultura de la violència:

> Violència integrada en els sistemes de representació, cultura assimilada, retorn a una mena de patrimoni de la modernitat, violència banalitzada, assumida com a panòplia i recuperada mitjançant el joc, el simulacre. (Imbert 1992: 200)

Balandier, en canvi, no qüestiona aquesta capacitat de reconeixement de la violència, ans al contrari:

> Si bé és difícil afirmar que aquest temps és, més que altres, el de la violència, apareix amb claredat, en canvi, com el de la *consciència de la violència*. (1993: 191)

Un altre autor, Chesnais, subratlla l'actitud contradictòria amb que la nostra societat es relaciona amb la violència. Les nostres societats, diu,

> Intenten excloure-la, erradicar-la dels comportaments humans; reforcen la seva negativitat present, a la vegada que celebren periòdicament la seva positivitat passada. ¿Què són aquestes grans commemoracions nacionals sinó el record de masacres, l'exaltació d'actes alliberadors? La violència és la gran comare de la història. (Chesnais 1981)

Després que Norbert Elias en els seus treballs defensés que les societats occidentals han acabat per entrar en el que ell anomena la "civilització dels costums" (1972), altres treballs han demostrat que el sentiment d'inseguretat es desenvolupa en la nostra societat al mateix temps que disminueix de manera sensible la violència civil i els crims i altres delictes sagnants esdevenen més escassos (Chesnais 1981).

El tema de la inseguretat es fa present una vegada i una altra en l'imaginari occidental. Una inseguretat que és més un índex dels temors i les incomprensions que s'hi viuen, que no dels atemptats reals a la seguretat de les persones o els seus béns. La inseguretat

> Expressa el dubte en la capacitat de comprendre aquest temps (crisi de la interpretació), de conduir el moviment reduint el cost de l'adaptació (crisi de la institució), de governar abordant els veritables problemes (crisi de poder). Agrega també les inquietuds individuals nascudes de les incerteses del transcurs de la vida, els temors provocats per les amenaces externes reals i suposades. (Balandier 1993: 191)

5.6 VIOLÈNCIA I INCIVILITATS

Seguint aquesta línia d'anàlisi dels problemes, entre els investigadors americans i, posteriorment, entre bon nombre d'investigadors francesos (sota l'impuls de Sébastian Roché (1993, 1994, 1996) i de Hugues Lagrange (1995)) s'ha difós la idea de les "incivilitats". De fet Roché recorre a l'argument de la crisi de l'estat, dels discursos i dels moviments socials només de forma tangencial. Roché proposa una interpretació de la violència que és més micro-sociològica que la que considera que ens manca un nou moviment social global o que cal esperar que la crisi s'acabi perque les coses puguin començar a redreçar-se. Amb tot, els plantejaments són confluents, compatibles i es reforcen l'un a l'altre. De fet, el mateix Roché en ocasions recorre a aquest tipus d'arguments:

> La dualització de la societat, la fragmentació de les capes socials, l'impossible mobilització dels suburbis al voltant dels problemes que els frapen, la persistència d'una població en una posició fora del mercat de treball, eventualment deixa pressagiar que els conflictes futurs no seran pas integradors, sinó que es centraran al voltant de la defensa de la llei i l'ordre enlloc de sobre la inserció dels exclosos. (1996: 46)

Els seus arguments s'ajusten perfectament al que s'ha esboçat anteriorment i, més encara, reforcen algun dels seus aspectes. És així quan Roché assenyala que les incivilitats són difícils de corregir perque no sempre constitueixen infraccions de la llei, i fins tot en ocasions poden constituir conductes plenament acceptades en determinats àmbits (poden ser el fonament de diferents formes de socialitat, per exemple)[140]. Per això les incivilitats plantegen la qüestió de saber per què certes coses han de ser

[140] Clarissimament, és el cas de determinats usos de l'insult entre grups de joves: el que exteriorment és percebut com una incivilitat i una forma de desordre, al si del grup esdevé un signe d'identitat, la contrasenya, l'exhibició més clara del vincle que els uneix. Una altra incivilitat: el mercat negre en veïnats degradats ¿què cal privilegiar l'imperi universal de la llei, o determnades formes de comerç (per tant d'intercanvi i de relació) que són a la base de l'ordre social del barri que l'admet i se'n beneficia?

tolerades i d'altres no[141]. Els actes incívics plantegen una i altra vegada una qüestió que és central: quin és el preu a pagar per la profanació d'una regla menor. La vida en societat és impossible sense regles col·lecties respectades pel conjunt de la població. Però es tracta de regles impossibles de regular per l'estat, impossibles de legislar. Fins on ha d'arribar la tolerància? Quan un afer (un soroll, una forma de parlar) deixa de ser privat? En principi tendim a pensar que només en situacions extremes podem intervenir en la vida dels altres. Això ha de ser així també a les escoles? Ja no es tracta d'afers com el del *foulard*, sinó de la necessitat de desar els abrics quan s'està a classe, parlar sense dir renecs, no vestir sempre roba esportiva... potser per això moltes incivilitats esclaten a l'escola: no està clar si se li encomana encara que corregeixi fets que fora d'ella són tolerats, no s'hi intervé o només són íntimament criticats alhora que es suporten en silenci.

Quan Roche i Lagrange parlen d'incivilitats, fan referència a fets que no són necessàriament punibles, però que, fins i tot sota les formes més anodines, s'erigeixen com amenaces a l'ordre establert, transgresions dels codis més elementals de la vida en societat, de les bones maneres, fets que resulten intolerables pel sentiment de manca de respecte que generen en qui les pateix[142]. (¿No és, d'altra banda, la civilitat el conjunt d'actituds que ajuden a prendre en consideració a "l'altre", la prova que s'ofereix per demostrar-li la seva "utilitat social"?). Segons aquests autors la incivilitat és la revelació d'un caos possible, la pèrdua de sentit i de confiança en un mateix i en els altres.

---

[141] Posen de relleu, de fet, la fragilitat del discurs de la tolerància (que Taguieff ha denunciat en abordar el disucrs anti-racista, i que a l'escola veu despullat el seu absurd).

[142] Segons aquests autors, la gent ja no sap com comportar-se en públic (abans recordava Guillaume, que considera que l'anòmia s'ha extès per les grans ciutats, arribant a ser característica de la majoria de la societat). Imbert parla de crisi dels rituals socials, pròpia de les grans ciutats on la gent circula cada vegada més però s'hi troba cada vegada menys fins al punt que la simple coexistència esdevé problemàtica.

Havent disminuït la criminalitat, la incivilitat malda per obrir-se pas en la societat. Roché la defineix com una llarga gama de fets que van des de "la grolleria dels infants al vandalisme, passant per la presència de captaires, de grups de joves a les entrades dels edificis". Són de l'ordre del soroll, la brutícia, la manca d'educació, de tot el que causa desordre. No necessàriament es tracta, doncs, de comportaments il·legals, sinó d'infraccions a l'ordre establert per a la vida quotidiana. Es tracta de formes de violència més difuses, menys visibles que la violència delictiva, la criminalitat, però alhora més visibles. Són més visibles que determinades il·legalitats, i més permanents: es reprodueixen quotidianament davant dels nostres ulls: constitueixen un veritable procés de violació de l'ordre en públic. Les incivilitats ens aboquen a una espiral de la que resulta difícil veure'n la sortida. Són viscudes per la població com una ruptura radical dels vincles socials. Perque ens puguem sentir segurs cal que puguem creure que les persones amb qui ens trobem tindran un comportament previsible, que respondran a les nostres expectatives. Les civilitats són la negació del procés de civilització dels costums (*moeurs*) descrit per Elias (1972). Es tracta d'una violència quotidiana: adhesius enganxats als cotxes que mostren personatges ensenyant el cul o fent gestos obscens; el brugit intens dels ciclomotors; crits sense sentit ni motiu aparent:

> D'aquesta manera es desenvolupa un clima d'agressivitat que és específic de les grans urbs, però que delata més genèricament una crisi de la urbanitat, de la civilitat, no en el sentit de "bones costums", sinó com una aptitut de compartir el mateix espai amb l'altre i disfrutar-lo junts, com la condició del *viure junts*, d'*estar en societat*. (Imbert 1992: 169-170)

Les incivilitats afecten la manera com es relacionen les persones i produeixen un sentiment d'amenaça personal. Les incivilitats amenacen l'ordre en públic en tant que amenacen la persona a través del

qüestionament dels rituals interpesonals que comunament s'utilitzen per assegurar l'innoquitat recíproca (rituals com els que analitza Goffman (1969)). En aquests rituals hom experimenta els drets d'una o altra persona a lliurar-se a determinades pràctiques. Així, és important el valor simbòlic de les incivilitats i el valor simbòlic de la civilitat que aquestes esfondren: demanar algú que sigui discret, equival a demanar-li que ocupi el lloc que li correspon, el que se li atribueix. Les marques de la incivilitat són el signe de la desfeta d'un cert ordre social del barri, del suburbi, de la societat.

No tothom perceb de la mateixa manera les agressions i les incivilitats. Les incivilitats són a la vegada fets precisos, que hom pot denunciar i mostrar als altres, però també fets imprecisos que provoquen sensacions difícils de compartir, que hom pot interpretar de maneres diferents (ja he dit a l'inici del capítol que el reconeixement de la violència d'un fet no té res de natural). D'aquesta manera, els desordres provocats per les incivilitats poden semblar poca cosa, però la seva vivència transmet la sensació d'inseguretat, d'amenaça generalitzada. Roché els qualifica de signes concrets i durables de l'amenaça: les incivilitats encarnen el desordre proper, la possibilitat d'esdevenir víctima. És el caràcter gratuït de molts actes incívics (el vandalisme, per exemple) el que els torna incomprensibles i els fa insuportables (més que els simples robatoris als quals els pot correspondre la satisfacció d'una necessitat essencial. Precisament per això anteriorment he recuperat les definicions de la violència que posen en relació aquest concepte amb la noció de desordre, de desestructuració).

Segons Roche són aquestes incivilitats les que expliquen el sentiment d'inseguretat que senten les persones, tota vegada que no són víctimes directes de delictes ni crims, però la seva vida quotidiana es degrada efectivament. La majoria de les incivilitats no provoca cap altre efecte

immediat que el malestar o la inquietud personal, però en acumular-se determinen un context que fa que la situació degeneri. Tradueixen la fragmentació cultural de la societat i accentuen la seva fragmentació social: les conductes incíviques provoquen el replegament desmoralitzat de la població, les persones les interpreten com una mena de contaminació que entranya un sentiment de despossessió, d'impotència i de ressentiment (alhora que fomenten el descrèdit i el cinisme).

La multiplicació dels desordres acaba generant un efecte d'invasió. És important subratllar, però, que en parlar d'incivilitats no ens referim "només" a simples impressions. L'argument de les incivilitats no s'ha d'utilitzar per restar importància al tema de la violència i la inseguretat. Al contrari, sovint no hi ha solució de continuïtat entre la incivilitat i les infraccions. Sovint és l'anunci d'infraccions més greus. Wilson i Kelling en l'article titulat *Broken Windows* (1982), un dels textos més coneguts d'entre els consagrats als problemes de seguretat urbana als EUA, s'afirma que la delinqüència greu prospera allà on s'evidencia la incapacitat per controlar els comportaments desviants. D'altra banda, el desenvolupament de les incivilitats implica una creixent incapacitat de fixar les conductes, d'imposar hàbits, de justificar comportaments, formes de fer.

La cada vegada més gran heterogeneïtat de la societat (des de l'antropologia, quan es parla de diversitat tendim a simplificar excessivament el concepte i, interessadament, el reduïm a la diversitat ètnica, quan la diversitat és cada vegada més gran a l'interior de cada comunitat) fa cada vegada més complexe el consens en l'àmbit públic, però també en l'àmbit privat: els mitjans de comunicació introdueixen discursos, hàbits, valors, ... en terrenys que abans eren estrictament privats; deixa d'haver-hi una hegemonia clara, l'esforç per imposar, per justificar cada

vegada és més gran. La tradició, el costum, el "sempre s'ha fet així" perd força. Al capítol 2 he fet referència a aquesta qüestió: ens veiem abocats a la desregulació, el relativisme, ... A poc a poc, els problemes socials que es deriven de la cohabitació van prenent el relleu dels problemes de classe[143].

El sentiment d'inseguretat no és, doncs, un fantasma, no surt del no res. L'augment continu de la petita delinqüència, la degradació de les relacions socials és real. Roche (1996), a més, afirma que res permet d'afirmar que això es desenvolupa només en les zones deprimides i considera que es tracta d'un procés que afecta el conjunt de la societat, lligat a l'individualisme actual, a la desritualització. Si bé accepta que els col·lectius que pateixen unes condicions socials més dures poden ressentir-se més dels processos de descomposició social i la desregulació, considera que la crisi de les incivilitats i l'augment de la delinqüència respon a una tendència força més generalitzada, extesa al conjunt de la societat. És la societat que ha esdevingut incivil en el seu conjunt, diu. No creu que puguem lligar les incivilitats a la crisi econòmica, a l'atur, ... En tot cas aquests poden ser elements que faran més sensibles determinades capes de la població, determinats col·lectius. Roché considera que el desenvolupament de les incivilitats té unes arrels més generals, que és la conseqüència d'un sistema

[143] Els manuals sobre resolució de conflictes i prevenció de la violència, enfront d'això proposen la negociació, el comú acord per a l'establiment de normes, de límits. Sempre m'ha semblat, però, que molts d'aquests manuals treballen a partir de principis excessivament fràgils, com si els alumnes amb qui cal tractar fossin alumnes no conflictius de classe mitja (els mateixos per als que Bowles i Gintis (1976) ja van observar la tendència a formes d'escolaritat negociada, contractual): alumnes amb qui es pot negociar perque hi ha un principi d'acord, quelcom de comú sobre els objectius inherents a la seva estada a l'escola o l'institut (que no són conscients que hi van perque hi estan obligats, per exemple), que els interessa estar-hi bé (enlloc de deixar d'estar-hi), ... La situació que ha de fer front l'escola (els mestres) resulta paradoxal: quan hi havia consens social suficient i la negociació era més que possible, l'escola recorria a un autoritarisme fora mida; ara que és més difícil el consens, la negociació i l'acord, l'escola veu erosionada la seva autoritat, es restringeix la seva capacitat d'imposar i de castigar i se l'obliga al diàleg (com si, d'altra banda, aquest fos una fórmula universal, sempre útil, apropiada i aplicable a tot context i amb qualsevol actor social).

social en el qual el replegament sobre l'àmbit privat impedeix qualsevol intent de fer-se càrreg col·lectivament de la civilitat, en que apel·lar a l'estat o als poders públics resulta impossible[144].

Roché (1996: 43-44) considera precís que dissociem (en la nostra societat i a inicis del segle XXI) la qüestió de la injustícia social i la de la violència. En aquest sentit, diu que hem de deixar de considerar ambdues com diferents cares d'una mateixa moneda (el paradigma de les lluites obreres contra la burgesia no és aplicable els comportaments desviants en una societat individualista). Igualment, no hem de veure en la delinqüència una nova forma de resistència col·lectiva i fer del petit delinqüent un militant polític (això aplicat a l'anàlisi de la violència escolar és clar[145], si ens extenem a formes de violència associades a moviments socials juvenils i alternatius - *okupes*, PUA i companyia, ...- pot ser més discutibles, però tot i això penso que partir d'aquest supòsit pot donar fruits interessants).

Altres autors, però, tot i partir de l'anàlisi global de les transformacions de les societats occidentals, consideren que les variables sòcio-econòmiques també són un element a tenir en compte. L'enquesta realitzada per Débarbieux i el seu equip (– et al. 1997), indica que aquestes variables són indicadors fiables del risc de desenvolupament de delictes i d'incivilitats en l'àmbit escolar: com més alumnes d'origen social desfavorable, i com més

[144] De la mateixa manera, considera que en aquesta societat una apel·lació col·lectiva a un canvi ètic també resulta inapropiada i inviable: què s'ha d'imposar (o negociar), com s'ha d'establir i qui té la capacitat per fer-ho són qüestions massa fonamentals.

[145] No sempre ho ha estat, però. Camilleri (1985: 63) assenyala que, com a resposta a les polítiques compensatòries, i en la línia de revalorització de les cultures antropològiques, diversos autors van tendir a subratllar els aspectes més positius de les subcultures populars i a legitimar i valorar els seus comportaments antiescolars: segons aquests autors, amb llurs conductes disruptives i a voltes violentes, els alumnes dels grups socials desfavorits donarien resposta a uns exercicis escolars artificiosos i estúpids que formarien part d'un univers gratuït que els alumnes de classe mitja no serien capaços de percebre (pel fet que ells en formarien part). Camilleri fa referència al col·loqui sobre els *handicaps* socioculturals, on es defensaren plantejaments en aquesta línia (ESF 1978).

dolent és l'índex de clima escolar, més abundants són els delictes que es cometen en els centres. Incivilitat i inseguretat semblen determinats socialment, reveladors d'una ruptura profunda entre les classe mitjanes (representades en el seu treball pels mestres) i els alumnes d'origen popular. D'origen popular, afirma, i en particular d'origen estranger, tot i que aquesta dada no és convenient d'extrapolar-la a la realitat catalana: el treball de Debarbieux va ser desenvolupat a França on els alumnes minoritaris són les segones i terceres generacions de col·lectius instal·lats des de fa molts anys en barriades sotmeses a un fort procés de ghettització. Avui per avui les actituds dels fills d'immigrants nord-africans instal·lats a Catalunya tenen poc a veure amb les que es descriuen en molts treballs francesos, anglesos o americans (i aquest és un element a tenir en compte en fer-ne la lectura[146]), tot i que la realitat que descriuen és un futur més que probable si a Catalunya no milloren les relacions interètniques i els discursos i les polítiques d'integració.

Roché coincideix amb Maffesoli a l'hora d'analitzar el caràcter no orientat, gairebé anòmic, de les incivilitats que considero fonamental per entendre les conductes violentes en la nostra societat[147]. Les incivilitats desvetllen conflictes socials atomitzats i minúsculs per als quals no s'ha descobert cap funció positiva (al contrari dels conflictes col·lectius de la modernitat). Per això no poden ser fàcilment integrats en l'anàlisi de les disfuncions dels suburbis. Cal plantejar-se, però, si aquesta manca d'orientació (i per tant de

[146] Els treballs d'Ogbu, Foley (1991) i Hayes (1992), entre altres, són un bon punt de partida per evitar conclusions precipitades i estereotipacions al voltant del que molt genèricament qualifiquem d'alumnes fills de treballadors estrangers o membres de minories ètniques (veure Serra 1998).

[147] Debarbieux també veu la qüestió d'una manera similar, tot i que matitza que la incivilitat, més que una forma d'anòmia (concepte l'ús vulgaritzat del qual remet a l'absència de normes), és l'efecte de la redefinició de les relacions socials en la interacció quotidiana (l'efecte, doncs, d'una mutació social que contraposa usos i normes que entren en contradicció): "*A fortiori*, no hi ha pas *una* incivilitat escolar, sinó un conflicte de civilitats que reinventa les relacions socials sobre un model conflictual." (Debarbieux et al. 1997)

justificació ideològica) pot mantenir-se indefinidament i per a totes les formes de violència o d'incivilitat.

Caldria que ens preguntessim si hom pot instal·lar-se indefinidament en l'anòmia, en la manca de sentit, de normes i de valors (segons la definició més *durkheimiana*) o en el territori de ningú, en principi provisional (com el que proposa Duvignaud). Si és possible la gratuïtat perpètua o si, des d'aquesta, cal cercar imatges, arguments que donin sentit als propis actes i a un mateix (que retornin a l'actor una certa identitat, una imatge de si mateix que el resituï en la societat)[148]. Crec que és aquesta impossibilitat el que explica la necessitat d'orientar la violència, de justificar (mínimament) les agressions, de construir un cert discurs que expliqui el que d'altra banda seria del tot inexplicable (i injustificable), que s'endevina entre els joves que desenvolupen conductes violentes. La justificació no explica l'acte (no és el racisme, ni el sexisme, ni l'ultranacionalisme, ni l'aversió a l'escola, ni l'aburriment, els que expliquen les conductes violentes, en bona part anòmiques). Aquests discursos, aquestst arguments, esdevenen necessaris, però per justificar la violència, més gratuïta i menys orientada del que aparentment pot semblar. Amb tot, l'èxit d'aquests discursos pot acabar influint en l'orientació de la violència: com més impunes o més justificats resultin els atacs contra les dones o contra els immigrants, més fàcil resultarà orientar contra aquests col·lectius uns atacs que poden no haver nascut en absolut de conflictes previs entre els grups dels agressors i el dels agredits[149].

---

[148] La gratuïtat absoluta és poc freqüent en la vida social. Fins i tot les conductes anòmiques (els actes vandàlics o els suïcidis) "volen dir" alguna cosa, expressen un sentiment (ni que sigui d'impotència) i remeten a un llenguatge (secret o inarticulat). Acceptar que la violència anòmica pot constituir un llenguatge, encara que sigui fallit, permet que ens plantegem aquesta violència com una forma de comunicació, com un discurs o una resposta a una situació donada

[149] Segons Geertz (1987: 177) en l'anàlisi dels determinants socials de la ideologia es poden establir dues línies clarament diferenciades: la teoria de l'interès i la teoria de la tensió. La primera neix de la tradició marxista i conceptualitza la ideologia com una arma

De forma general, podem afirmar que els adolescents es veuen abocats a cometre un gran nombre d'incivilitats. De forma natural (?) jove explora el seu camp d'acció, el seu marge de maniobra, el seu lloc en el món, l'ordre d'aquest món; experimenta amb la seva llibertat, n'explora els límits; prova de descobrir el respecte que els altres li mereixen i el que els altres li deuen a ell; el que es considera el bé i el mal, normal i anormal... I tot això ho explora i descobreix a través de les reaccions que provoca en el seu entorn. Segons la psicòloga Maryse Vaillant (1994, citad per Roché 1995: 60)) la majoria d'incivilitats anteriors als 13 anys són lúdiques. Un cop introduïts en l'adolescència, però, el caràcter lúdic es va perdent i aflora llur caràcter exploratori: deixen de ser un joc per esdevenir interrogacions sobre les regles del joc. En aquest moment de la vida les respostes que es dóna als adolescents són molt importants, si els models estan en fallida o si són d'una complexitat massa gran, poden donar la impressió que es viu en un món sense normes socials.

Segons Roché el racisme i les incivilitats s'entrecreuen al voltant de la idea d'identitat social. En general, pertànyer a la mateixa societat vol dir compartir usos socials, hàbits... Quan les incivilitats es difonen entre els grups immigrants o les minories fàcilment es desenvolupa un discurs basat en estereotips ("ells són així") com en experiències reals ("mireu com es

---

o una màscara. La teoria de la tensió neix dels plantejaments de Durkheim i Parsons, i considera la ideologia com un símptoma o un remei. Geertz mateix comparteix aquesta darrera perspectiva quan afirma que "la ideologia suministra una *sortida simbòlica* a les agitacions emocionals generades pel desequilibri social" (1987: 179). Aquesta darrer plantejament és el que proposo a l'hora d'analitzar la relació que s'estableix entre la violència que he observat a les escoles i els discursos que li serveixen de coartada. Ara bé, amb Geertz (1987: 180), cal reconèixer que la teoria de la tensió falla quan malgrat que possibilita una millor identificació dels orígens de les tensions, no ens ajuda a esclarir les seves conseqüències. Per abordar aquesta segona qüestió (necessària, per exemple, si volem descobrir l'ús i els efectes socials d'ideologies com el racisme), la teoria de l'interès resulta molt més eficaç.

comporten, el soroll que fan", i coses com aquestes)[150]. D'aquesta manera fàcilment es pot considerar que no formen part de la societat, que són exteriors a aquesta.

Cal prendre amb molt de compte, però, aquesta anàlisi. Anteriorment he assenyalat que molts treballs sobre la violència realitzats a França identifiquen els joves immigrants i les bandes que formen com a agents d'actes violents que el conjunt de la societat denuncia. Això pot ser més o menys encertat per al cas Francès, a Catalunya en canvi la realitat és força diferent i, ara per ara, difícilment podríem qualificar els joves immigrants com a focus important de violència i incivilitat (si més no, aquest no és el cas de l'institut que he observat)[151]. Si haguéssim d'identificar els joves violents amb algun col·lectiu, aquest més aviat seria el dels joves de classe obrera fills d'immigrants espanyols que viuen a les ciutats dormitori de Catalunya (i encara aquesta afirmació hauria de ser profundament discutida i relativitzada, si més no davant la manca d'estudis feafaents que relacionin de forma clara les diferents variables). Ja he indicat, d'altra banda, que tant Debarbieux com Roché consideren que el fenomen de les incivilitats és "transversal" i afecta els més diversos segments de la nostra societat. Els joves "immigrants" franco-magrebins són fills o néts d'immigrants, els joves immigrants d'origen magrebí a Catalunya són en la seva majoria immigrats

[150] Val a dir que la joventut i els moviments juvenils també han esdevingut sovint metàfores del desordre. Possiblement per això, com veurem, els joves saben ben bé què signifiquen els prejudicis i la discriminació

[151] Davant de l'afirmació típicament racista que els àrabs són més incívics, agressius i desordenats en els seus comportaments, l'autor d'aquest treball podria alegar que l'únic país on l'autor ha estat renyat per un vianant pel que aquest considerava un comportament incívic en la via pública (fer pessigolles a una noia -coneguda i amiga, per descomptat-) ha estat un país àrab: em temo que el discurs de les incivilitats proposat per Roché no es pot extrapolar indiscrimadament a les societats no europees (i caldria veure fins a quin punt als fills d'immigrants, que poden ser membres de comunitats on la incivilitat no aflora com a problema, però s'han d'integrar a una societat que els és aliena i on la incivilitat sí que és un problema important: màxima dificultat, doncs, per a percebre i assumir els límits, les formes i els comportaments).

de primera generació. Pot ser que aquest fet expliqui bona part de les diferències d'ambdós col·lectius (els primers respondrien al perfil de les minories involuntàries descrites per Ogbu, mentre que els segons serien membres d'una minoria voluntària o immigrant[152] (caldria avaluar la conveniència de considerar o no les segones i terceres generacions d'immigrants espanyols a Catalunya com a membres d'una minoria i com caldria considerar aquesta)[153]. A Catalunya els immigrants d'origen africà tendirien a estar super-representats en el grup de les víctimes, més que en el dels violents o els que desenvolupen conductes disruptives o incíviques.

A *La France Raciste*, Wieviorka transcriu algunes de les crítiques que els Francesos de soca-rel projecten sobre els joves magrebins:

> "Ocupen els seients dels autobusos, hi posen els peus al damunt i se t'enriuen a la cara. Així són els magrebins"; "Ho degraden tot, embruten el barri, el pis". (1992: 9)

De la mateixa manera Roché recull declaracions que a partir del "jo no sóc racista, però..." tradicional, passen a justificar actituds contràries als immigrants en base als incidents i desordres (reals o imaginats) que provoquen. Com ja he dit, difícilment aquest discurs respon a la realitat catalana (o si més no, a la de la població etnografiada). Amb tot, com veurem, aquest discurs sí que hi és present: els immigrants són vistos com

[152] Recordo que Ogbu adverteix que els immigrants provinents de les antigues colònies poden ser considerats com membres d'una minoria involuntària (Eldering (1997), però, adverteix que el comportament dels immigrants d'origen magrebí no es correspon exactament amb els que Ogbu atribueix a aquest tipus de minories); i que Suárez-Orozco (1992) en analitzar el paper del "doble quadre de referència" com a element positiu de les minories immigrades, adverteix que aquest resulta molt difícil de mantenir més enllà d'una generació. A Serra (1998) s'entra en detall en el debat sobre els diferents tipus de minories i els problemes de la tipologia proposada per Ogbu amb que habitualment es treballa.

[153] Igualment, a Serra (1998) es planteja que un dels problemes del model d'Ogbu és que considera les minories com a grups gairebé naturals sense que introdueixi la reflexió sobre la definició d'aquestes minories com una part important de tota recerca sobre l'assumpte.

un element de degradació de la ciutat, com a símbol de la decadència, com una població problemàtica i fins i tot violenta[154].

És més fàcil d'acceptar un altre argument de Roché que posa en relació incivilitats i racisme, i que és similar a un dels arguments que Ross proposava per a l'anàllisi de la violència i la seva orientació: una persona com més distant es sent d'altri, menys raons trobarà per suportar les seves conductes incíviques (l'argument també l'acceptarà Maffesoli, que matitzarà, però, que la proximitat o la distància es pot fer i refer en la diària convivència i no dependrà només dels límits nacionals o comunitaris més abstractes). Per a una identitat fràgil l'alteritat pot representar un perill i es pot encarnar en diverses figures: l'estranger, el drogadicte, el delinqüent juvenil,... Els diferents estils de vida són una de les primeres fonts de tensió (sovint es denuncia el soroll dels veïns, la seva manca d'educació, ...). Fàcilment l'immigrant (i els *okupes*, però també els *skin heads*) serà rebutjat, acusat (a la manera d'un boc expiatori) pels petits desordres que provoca (o els grans desordres que se li suposen, i viceversa). La resposta social a les incivilitats serà desigual, doncs, en funció dels vincles que es mantinguin amb els col·lectius (suposadament) incívics.

Per acabar, voldria assenyalar una darrera qüestió al voltant de les incivilitats. A l'inici de l'apartat m'he referit a la relació que podem establir entre l'argument de les incivilitats i l'anàlisi sociològica esboçada al capítol

[154] Alguns discursos llançats des del poder (Estat, Generalitat, partits majoritaris) sens dubte poden haver contribuït al que considero un miratge: algun efecte ha d'haver tingut que el control de la immigració es posés al mateix sac del control de les màfies i el terrorisme. Roche (114) considera que en molts casos el rebuig dels immigrants es recolza més en les molèsties que aquests causen (i l'escassa tolerància de la població envers aquestes comunitats i llurs conductes suposadament incíviques) que no en un discurs racista clar. Volkan (1985) afirma el mateix per a altres països. El "racisme" (si puguéssim seguir-lo qualificant així) estaria més en la resposta que es dóna a les incivilitats dels immigrants (per als quals es reclama l'expulsió, un major control, la restricció de drets...) que poc tenen a veure amb el tractament que tenen (si és que el tenen) les incivilitats comeses per membres d'altres col·lectius).

2. És possible establir una altra relació en base als efectes que provoquen les incivilitats, sobretot pel que fa al descrèdit dels poders públics, la fragmentació social i comunitària, i el replegament individualista que poden provocar[155] o, en altres casos, la reorganització de les persones a partir de models alternatius (des de les tribus urbanes, als moviments comunitaris o les propostes populistes per a la transformació de la societat)[156]. Així Roché, al seu treball assenyala com la població:

> Sembla molt poc disposada a assegurar la seguretat col·lectiva. Finalment, hom té la sensació de grans reticències a contribuir a l'obtenció del que es reclama. Que la cultura democràtica incita a confiar el tractament legítim de les violències a l'estat, molts se'n felicitaran. Però que condueixi els ciutadans a desinteressar-se fins al punt de no mobilitzar-se, però també de no ajudar la policia i la justícia quan disposen d'informacions útils, és el més torbador. (1996: 217)

Algunes bandes juvenils (per exemple els skins) poden ser una reacció oposada a la mateixa situació: enlloc de la delegació i el desinterès, es recorre al descrèdit dels poders constituïts i a l'acció directa com a alternativa necessària, a la resposta populista presentada al capítol tercer.

[155] Mentres la confrontació a les incivilitats és quotidiana, els poders públics evidencien la seva impotència davant del fenomen (i l'escola aparentment resulta ser l'últim recurs, tot i que cada vegada es mostra més incapaç de donar resposta a les tant diverses demandes que se li plantegen).

[156] Ja he fet esment abans de la relació entre la impotència i el descrèdit, el desampar i la demanda d'un retorn a un món carregat de sentit (ja sigui a través del populisme més o menys autoritari, ja del nacionalisme o d'ambdós combinats).

2. És possible establir una altra relació en base als efectes que provoquen les incivilitats, sobretot pel que fa al descrèdit dels poders públics, la fragmentació social i comunitària, i el replegament individualista que poden provocar[155] o, en altres casos, la reorganització de les persones a partir de models alternatius (des de les tribus urbanes, als moviments comunitaris o les propostes populistes per a la transformació de la societat)[156]. Així Roché, al seu treball assenyala com la població:

> Sembla molt poc disposada a assegurar la seguretat col·lectiva. Finalment, hom té la sensació de grans reticències a contribuir a l'obtenció del que es reclama. Que la cultura democràtica incita a confiar el tractament legítim de les violències a l'estat, molts se'n felicitaran. Però que condueixi els ciutadans a desinteressar-se fins al punt de no mobilitzar-se, però també de no ajudar la policia i la justícia quan disposen d'informacions útils, és el més torbador. (1996: 217)

Algunes bandes juvenils (per exemple els skins) poden ser una reacció oposada a la mateixa situació: enlloc de la delegació i el desinterès, es recorre al descrèdit dels poders constituïts i a l'acció directa com a alternativa necessària, a la resposta populista presentada al capítol tercer.

---

[155] Mentres la confrontació a les incivilitats és quotidiana, els poders públics evidencien la seva impotència davant del fenomen (i l'escola aparentment resulta ser l'útim recurs, tot i que cada vegada es mostra més incapaç de donar resposta a les tant diverses demandes que se li plantegen).

[156] Ja he fet esment abans de la relació entre la impotència i el descrèdit, el desampar i la demanda d'un retorn a un món carregat de sentit (ja sigui a través del populisme més o menys autoritari, ja del nacionalisme o d'ambdós combinats).

SEGONA PART

IDENTITAT, RACISME I VIOLÈNCIA EN L'ÀMBIT ESCOLAR

Tal i com he assenyalat a la introducció, un cop establert un marc teòric i d'anàlisi general, l'objectiu d'aquesta segona part és elaborar estat de la qüestió que em permeti saber quines han estat les principals aproximacions als fenòmens que posteriorment analitzaré a partir de l'estudi etnogràfic de l'IES del Vilar (la qüestió de la identitat ètnica o nacional, el tractament que reb a l'escola i els discursos que es generen al seu voltant; la qüestió del racisme o de les relacions interètniques en general; i la qüestió de la violència i, en especial, de la relació entre aquesta i la ideologia racista o els discursos d'identitat). Dóno especial prioritat als treballs de tipus etnogràfic tot i que també hi ha referències a investigacions realitzades amb tècniques i plantejaments diferents. L'objectiu en aquesta part és, doncs, establir quin ús s'ha fet de l'etnografia a l'hora d'analitzar aquestes qüestions (quina mena de treballs s'han realitzat i quines són les perspectives adoptades), conèixer els debats més importants que s'han generat al seu voltant i establir quin és l'estat actual de les qüestions a partir dels quals és possible segir treballant.

Com a la part anterior, aquesta és eminentment bibliogràfica. A la tesina prèvia a aquesta tesi (Serra 1998) assenyalava que hi havia una relativa abundància de publicacions sobre el mètode etnogràfic i la seva aplicació al món de l'educació. En l'actualitat segueixen apareixent publicacions sobre

aquesta qüestió, i els llibres sobre l'etnografia escolar que proposen models i tècniques de recerca i defineixen els criteris que es requereixen per a la realització d'un bon treball etnogràfic, són relativament abundants[1]. No hi ha, en canvi, cap publicació que ens il·lustri de manera més o menys completa sobre l'ús que s'ha fet de l'etnografia quan s'ha aplicat a l'estudi de l'educació (en general) o de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació. Un dels objectius de la tesina que vaig realitzar era aquest: analitzar l'ús que antropòlegs i sociòlegs de l'educació, però també psicòlegs i pedagogs, havien fet de l'etnografia a l'hora d'aplicar-la a l'anàlisi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació. Aquest treball (encara no publicat) em va permetre de conèixer a fons les principals orientacions teòriques, línies de recerca i l'estat dels principals debats al voltant de temes com ara l'anàlisi de l'èxit i el fracàs escolar entre els alumnes membres de minories ètniques, l'anàlisi del racisme en l'àmbit de l'educació o l'anàlisi dels programes d'educació intercultural. Per a la realització d'aquest treball vaig centrar-me en la revisió de la bibliografia nord-americana, britànica i francesa. Aquesta priorització dels treballs britànics i nord-americans (dels francesos, menys) és deguda a que és en aquests dos països on existeix una més llarga tradició de treballs etnogràfics sobre les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació realitzats per sociòlegs i antropòlegs. Per això, la revisió d'aquesta bibliografia em permetia seguir el temes, estratègies i debats més importants sorgits de l'aplicació de l'anàlisi etnogràfica a les qüestions que m'interessaven. A Catalunya i Espanya, si bé els treballs etnogràfics aplicats a aquests temes s'han incrementat considerablement els darrers anys, no

[1] Goetz & LeCompte (1988) i Woods (1986), són dos d'aquests manuals traduïts a l'espanyol. El recent i molt recomanable llibre de Velasco Maillo i Díaz de Rada (1977) és més que una guia o un simple manual per a realitzar etnografia a les escoles, si bé no deixa de ser una reflexió sobre el mètode etnogràfic. En la bibliografia compilada per García Castaño (1997), s'hi pot trobar un llistat força complet de referències bibliogràfiques sobre les tècniques utilitzades en les etnografies de l'educació.

existeix una tradició prou llarga com per arribar a establir un tipus d'estat de la qüestió com el que m'interessava. D'altra banda, la bibliografia catalana i espanyola no deixa de ser esparsa, sovint repartida en articles de múltiples revistes i comunicacions a seminaris i congressos, i aborda encara temes heterogenis, sense que s'hagi consolidat un debat i unes línies de recerca clares, com les que existeixen als EUA i a la Gran Bretanya[2]. Aquesta priorització es manté, doncs, als capítols 6 i 7 d'aquesta tesi, que són en bona part deutors dels capítols de la tesina dedicats a l'anàlisi dels programes d'educació intercultural i del racisme en l'àmbit de l'educació. Tenen, doncs, la mateixa intenció i objectius que l'esmentat treball. També el capítol 8, sobre la violència a les escoles, que no formava part de la tesina, però que ha estat elaborat seguint els mateixos criteris.

[2] Sobre aquestes qüestions (l'escàs debat teòric, d'una banda, però també la divisió "nacional", disciplinar, entre orientacions teòriques i entre objectius d'estudi) és molt interessant el llibre de Delamont & Atkinson (1995). A Serra (1998) recullo aportacions de l'esmentat treball i d'altres per abordar, de manera més abreujada, aquestes mateixes qüestions.

6. Identitat i diversitat a l'escola

El 1976 Goodenough va publicar un article en el que defensava que el multiculturalisme era una experiència cultural humana absolutament normal. En la seva vida quotidiana, afirmava, les persones usen i dominen més d'un codi cultural, ningú és absolutament monocultural i la capacitat per deseixir-nos en ambients culturalment diferents i entre persones amb identitats culturals diverses la posseeixen totes les persones. Dia rera dia convivim amb persones que posseeixen valors, hàbits, creences diferents dels nostres i es comporten de forma diferent a com ho fem nosaltres, i és aquesta capacitat de convivència amb la diversitat la que fa possible que visquem en societat.

No només això, el concepte de monoculturalitat, que alguns proposen com a alternativa més desitjable a la del contacte cultural, és un concepte més que qüestionable. En primer lloc, perque les cultures no són mai estàtiques, i si el canvi i l'adaptació constant és quelcom implícit en tota cultura, per força haurem d'acceptar que l'experiència del canvi i la diversitat cultural és una experiència habitual en totes les societats. En segon lloc, perque tota cultura és fruit del contacte intercultural i l'aïllament cultural és només una excepcció. El que actualment som, ho devem a segles de contactes entre pobles i persones diverses que han fet possible la progressiva incorporació d'idees, persones, hàbits, objectes i

possible la progressiva incorporació d'idees, persones, hàbits, objectes i elements culturals de tot tipus. Les nostres cultures són filles del contacte i l'intercanvi cultural que històricament s'ha anat produint, igual com es produeix avui en dia i, hem de creure-ho, es seguirà produint.

L'article de Goodenough és força conegut i ha estat citat per la majoria d'autors que s'han introduït en l'anàlisi de la interculturalitat. Les idees que s'hi exposen ens haurien de predisposar positivament envers el contacte i la diversitat cultural. Amb tot, quan aquest contacte es fa més agut o més evident, segueix generant entre nosaltres respostes de temor o rebuig, sovint genera preocupacions que fan que visquem la interculturalitat com una situació anòmala que cal prevenir, atendre i (alguns així ho consideren) fins i tot evitar. Algunes idees sobre la nació i la identitat cultural que durant anys s'han desenvolupat a Occident són una aposta clara pel monoculturalisme, des d'una sensibilitat romàntica conceben la cultura com una essència que cal protegir i a la que les persones li deuen submissió.

En l'àmbit de l'educació la situació no és gaire diferent, possiblement fins i tot algunes situacions són viscudes amb més neguit. En el nostre context escolar, el debat sobre la identitat i la diversitat es barregen, cosa que no passa en altres països on la qüestió identitària no té la rellevància que ha pres en països europeus[158] La presència d'immigrants amb identitats culturals diverses aboca les escoles (unes institucions que tenen com una de les seves funcions principals la de reproduir la societat i la cultura

[158] Si bé el respecte a la identitat sembla el tema principal del debat sobre l'escola i la immigració a Europa (Bullivant 1989; Jordán 1992; Serra 1998), a les etnografies americanes només ha estat abordat de manera indirecta, com un element més per comprendre les trajectòries acadèmiques dels col·lectius d'alumnes minoritaris. El fet que s'hagi produït una arribada forta d'immigrants en un moment de clar ascens dels nacionalismes, ha provocat que hom s'interessés pel conflicte que provoca el dret al manteniment de la identitat d'autòctons i immigrants i el (suposat) perill que provoca la concessió d'aquest dret a uns (se suposa que) en detriment del dels altres

dominant) a resoldre unes situacions per a les que no se les havia preparat. La interculturalitat és un dels reptes que en l'actualitat tenen plantejades les escoles europees: ¿com es pot superar la forta tradició monocultural dels sistemes escolars europeus per donar resposta a la nova realitat multicultural? El canvi del panorama cultural europeu exigeix un canvi en les polítiques i les pràctiques educatives.

Per donar resposta a aquestes situacions s'han proposat diferents models d'intervenció. Els noms que han rebut aquests models i les característiques que s'atribueixen a cadascun, són diversos en funció dels autors que consultem[159]. Pel que fa a la terminologia, els autors utilitzen etiquetes diverses per referir-se a les diferents pràctiques relacionades amb l'educació intercultural: Foster (1990) parla d'educació "antiracista i multicultural"; Mullard (1984), parla d'educació per a immigrants, educació multiracial, educació multicultural i educació antiracista; Cole (1989) parla d'educació monocultural, multicultural i antiracista; i Troyna (1982) proposa els conceptes d'assimilació, integració i pluralisme cultural; i Osborne (1996) parla només de "pedagogia culturalment rellevant". Lotty Eldering (1996) fa una proposta de classificació de les diferents aproximacions a la diversitat cultural a partir dels diferents trets que les caracteritzen: distingeix entre els programes que es proposen com a objectiu la superació d'un dèficit cultural, aconseguir l'enriquiment intercultural, la competència bicultural o el tracte igualitari entre els diferents col·lectius, i si l'acció es dirigeix al col·lectiu minoritari o a tots els alumnes en conjunt.

[159] Al treball d'Ouellet (1988) podem trobar un bon resum de les tendències que s'han seguit als països occidentals per abordar aquesta qüestió, també a Verne (1987), Sleeter i Grant (1989), Clanet (1990), McCarthy (1994) i Hannoun (1992).

Possiblement la classificació més àmpliament utilitzada és la que distingeix entre el model assimilacionista, el multicultural i l'intercultural. Fins ara, en aquest treball s'han utilitzat indistintament els dos darrers termes per fer referència a les situacions de contacte cultural en general (la realitat o les relacions interculturals fan referència a aquelles situacions en que individus o col·lectius culturalment diversos entren en contacte). Cadascun d'aquests conceptes, però, també pot fer referència a una manera concreta d'abordar el tractament de la diversitat cultural. Posteriorment veurem com alguns investigadors no estan d'acord amb aquestes tipologies que consideren excessivament generals i que, per tant, no s'adapten a una realitat que en el fons és molt més diversa.

En aquest capítol veurem quines són les aportacions que es poden realitzar des de l'antropologia a l'anàlisi i desenvolupament de l'educació intercultural. Després de presentar els diferents models d'intervenció, ens centrarem en l'anàlisi dels dos darrers: el model multiculturalista i l'intercultural. Com veurem, tot i que formalment la distinció entre un i altre model és clara, en la pràctica es confonen. De fet molts dels seus objectius i pràctiques són similars, l'objectiu últim els diferencia, però poques vegades aquest objectiu últim no deixa de ser un horitzó irrealitzat. A l'apartat següent es descriuran breument les característiques i els problemes dels tres models i tot seguit es presentaran diferents formes d'aproximació etnogràfica a l'estudi de la interculturalitat a les escoles.

6.1 MODELS D'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

6.1.1 El model assimilacionista

El model assimilacionista es fonamenta en la necessitat de preservar el discurs monocultural de les escoles i la societat, i proposa que a través de diferents estratègies s'afavoreixi l'assimilació de les minories a la cultura majoritària. La intencionalitat i la intensitat amb que hom pot proposar-se aquest projecte és molt diversa: l'assimilacionisme és present en aquelles polítiques que persegueixen explícitament l'assimilació forçada de les minories ètniques (la política practicada amb els gitanos quan se'ls ha acceptat a l'escola), però també en l'acceptació més o menys inconscient dels currículums monoculturals o en les actituds indiferents davant dels alumnes minoritaris (la inèrcia amb que en l'actualitat es tracta la majoria d'alumnes fills d'immigrants). En general hi ha un cert consens en senyalar que a Occident el model assimilacionista ha estat i és el model dominant que ha orientat la majoria d'intervencions educatives sobre la diversitat cultural.

En general, des d'una perspectiva assimilacionista, es considera que les relacions que s'estableixen entre els grups minoritaris i el grup dominant no requereixen cap mena de tractament des del sistema educatiu; fins i tot es pot considerar contraproduent qualsevol intervenció que pretengui millorar les relacions entre aquests grups, ja que aquestes intervencions poden estimular l'aparició de diferències i reivindicacions que d'altra manera haurien restat ocultes.

Des de l'assimilacionisme, es considera que la causa d'alguns dels problemes dels alumnes minoritaris cal buscar-la en la seva pròpia cultura, en el desconeixement de la cultura majoritària, en la incapacitat per

en el desconeixement de la cultura majoritària, en la incapacitat per 'adaptar-se' a la societat majoritària o en l'existència de grups radicals que s'oposen al procés d'assimilació (Alegret 1991). L'escola pot jugar un paper molt important a l'hora de superar aquests problemes, en tant que pot facilitar el procés d'assimilació de les minories. De dues maneres: restant indiferent a les seves particularitats (i deixant, per tant, que la cultura majoritària amb la seva pròpia inèrcia acabi desplaçant les cultures minoritàries), o articulant estratègies que afavoreixin aquest procés. Una d'aquestes estratègies és l'educació compensatòria, que considera que si la majoria dels problemes dels alumnes minoritaris tenen el seu origen en el seu desconeixement de la cultura majoritària, lògicament les intervencions s'hauran d'orientaran a paliar aquests dèficits de coneixement. D'aquesta manera, no es trenca amb la idea del curriculum monocultural, sinó que simplement es busquen estratègies que en facilitin la seva comprensió.

Hom ha titllat aquest model de racista (Hannoun 1992) pel tracte diferencial que proposa per a les diferents cultures: la cultura majoritària o dominant és la cultura oficial de l'escola i l'única que hom pretén preservar; les cultures minoritàries es deixen de banda i fins i tot poden considerar-se perjudicials per als mateixos alumnes (s'afirma que l'èxit dels alumnes minoritaris depèn de que aquests es desprenguin totalment o parcialment de la seva cultura).

Els antropòlegs de l'educació han criticat abundantment aquest model. Burnett (1979) afirma que l'objectiu principal de molts antropòlegs de l'educació dels EUA, durant molts anys va ser la crítica de la política d'assimilació del govern nordamericà. Aquesta actitud crítica sembla coherent amb el rebuig que s'havia plantejat des de l'antropologia a molts dels supòsits teòrics de l'assimilacionisme i l'educació compensatòria (els

antropòlegs de l'educació van adoptar una actitud molt activa per tal de superar els plantejaments basats en el dèficit cultural, per exemple[160]) i també sembla coherent amb la preferència per les postures relativistes i de respecte per la diversitat cultural, que durant molts anys va exhibir l'antropologia social i cultural.

Moltes etnografies documenten els efectes negatius de les experiències assimilacionistes. En base a aquesta documentació abundant, Ulichny (1996:358) diu que disposem d'una evidència suficient que demostra que els esforços per assimilar col·lectius no han estat en absolut exitosos, especialment en el cas d'aquells col·lectius que la majoria de la societat rebutja. Treballs pioners com el dirigit per Wax (– et al. 1964), John (1972) i Sindell (1974) van suggerir que l'origen dels problemes d'escolarització d'aquests alumnes calia buscar-lo en el fet que l'escola s'erigia en transmissora d'una cultura aliena que amenaçava a la identitat dels alumnes minoritaris i ignorava tant els continguts com les formes de transmissió d'aquests continguts pròpies de llur comunitat. Els membres de la comunitat eren exclosos de la presa de decissions sobre els afers educatius, i aquells que tenien autoritat a l'escola (els blancs anglosaxons) assumien que la seva funció era transmetre la seva cultura extrangera a la comunitat tot ignorant la cultura autòctona (quan l'objectiu no era explícitament el d'acabar amb ella).

Més recentment, Donna Deyhle (1995), que ha desenvolupat el seu treball amb joves navajo que habiten una reserva dels EUA, considera que la

[160] Per exemple a partir de les crítiques de Leacock (1968, 1971) a la manera com s'estava aplicant el concepte de cultura de la pobresa proposat per Oscar Lewis (1965, 1972) en els contextos educatius; o a partir de les diferents propostes d'anàlisi del fracàs escolar dels alumnes de minories ètniques (Wilcox (1982a), Ogbu (1993) i, amb més extensió, Serra (1998) constitueixen bones síntesis d'aquestes aproximacions i de la perspectiva adoptada pels antropòlegs de l'educació en general).

voluntat de preservar la seva identitat cultural i la manera com l'escola i la majoria anglosaxona tracta i valora aquesta identitat és l'element clau per entendre l'evolució d'aquests joves en el sistema educatiu. Al revés del que habitualment s'afirma, Deyhle considera que els joves que tenen la seva identitat cultural qüestionada i que no són acceptats pels membres de la majoria (en el cas que ella va estudiar, els joves navajo més aculturats i més en contacte amb el món anglosaxó i les seves escoles) són els que tenen més risc de fracassar a l'escola i viure amb més dificultats aquesta situació de crisi personal. En canvi, els més ben integrats en la cultura de llur comunitat, gaudeixen d'una major estabilitat personal i tenen unes taxes d'èxit escolar més elevades (val a dir que es tracta d'escoles que segueixen el model anglosaxó però que el seu assimilacionisme és molt més tènue o matisat). En una situació de clara desigualtat, sota la pressió del racisme, la discriminació i els estereotips que la majoria genera sobre els membres de la minoria, la continuïtat cultural, el suport de la pròpia comunitat i la confiança en la família i les institucions culturals pròpies, donen estabilitat als joves i fan que les seves possibilitats d'èxit (a l'escola i a la societat) s'incrementin notablement[161]

Altres antropòlegs han descrit com els mestres de la majoria davant d'unes formes de vida que els són tan extranyes, intensifiquen els seus intents per remodelar i reformar les actituds dels infants, i per transformar els seus esquemes i comportaments en comportaments que els siguin familiars.

---

[161] La situació de molts joves magrebins emigrats a Europa ens ofereix una bona oportunitat per contrastar plantejaments com el que proposa Deyhle a partir de l'anàlisi d'una situació en molts aspectes diferent. Que jo sàpiga, però, no hi ha recerques que hagin aprofundit en aquesta qüestió. Altres autors (per exemple Ogbu) aborden aquesta qüestió només de forma secundària (Ogbu (1974 a 1992) parla d'explotació expressiva, però la base dels seus arguments es recolza en el concepte de sostre laboral i l'estructura d'oportunitats que cada societat ofereix; o Gougis (1986) analitza l'efecte dels prejudicis i el racisme sobre les trajectòries acadèmiques dels alumnes afroamericans, però cap dels dos analitza explícitament la influència dels currículums assimilacionistes, multiculturals o interculturals sobre els alumnes minoritaris).

Aquesta voluntat d'imposar continguts, però també actituds i comportaments aliens a la cultura pròpia dels alumnes acaba provocant el seu distanciament i una manca total d'implicació en les tasques escolars. D'altra banda, també s'ha observat com el canvi tant de continguts com d'objectius educatius, pot provocar la interrupció del procés d'enculturació propi de la comunitat minoritària, a més de problemes culturals de diversa índole. Així, l'aculturació que pretén la perspectiva assimilacionista no només pot tenir efectes negatius en el procés d'aprenentatge dels alumnes, sinó també en llur mateixa comunitat i, especialment, en les relacions que els alumnes minoritaris estableixen amb ella (Dinello 1985; Mecheri 1984). Com deia, anàlisis com aquestes en podem trobar en abundància, i les referències als efectes negatius del projecte assimilacionista sobre els alumnes i llurs comunitats, aconsellen veure amb cautela, ja no només ideològica, aquest model d'intervenció sobre la diversitat cultural.

6.1.2 El model multicultural

Per superar les crítiques i els problemes detectats en el model assimilacionista, a principis dels setanta va aparèixer un model alternatiu. A diferència del model anterior, el multiculturalisme defensa la diversitat i el pluralisme cultural en educació, planteja la necessitat de considerar les societats occidentals com societats ètnicament plurals, i la necessitat de considerar la coexistència de cultures diverses com un fet normal. Enfront de la monoculturalitat defensada per l'assimilacionisme, des del multiculturalisme es reconeix i es defensa la pluralitat cultural.

Les conseqüències d'aquest canvi són molt importants per a l'àmbit educatiu: el reconeixement del pluralisme fa que els grups ètnics minoritaris també s'hagin de tenir en compte a les escoles, el reconeixement de la diversitat en el conjunt de la societat comporta el reconeixement de la diversitat a les aules. El multiculturalisme proposa que des de l'escola es busquin estratègies perque les cultures minoritàries puguin ser reconegudes, respectades i preservades. Les estratègies principals han estat: la introducció de canvis en els continguts dels currículums escolars (s'hi inclouen els aspectes més rellevants de les cultures presents a l'aula) i la utilització de les llengües maternes dels alumnes minoritaris.

Però aquesta alternativa a la monoculturalitat imposada també ha rebut crítiques. Les crítiques han estat bàsicament de tipus ideològic, si bé també s'han detectat problemes de tipus pràctic difícils de superar (que en bona part els comparteix amb el següent model, l'intercultural, i que desenvoluparem en els apartats propers). Evidentment, des de la perspectiva assimilacionista s'acusa el multiculturalisme d'atemptar contra les identitats nacionals i d'estimular artificialment unes diferències que de forma natural s'haurien acabat disolvent sense cap mena de problema.

Però les critiques també han arribat des del bàndol oposat. Hom acusa el multiculturalisme de reproduir una imatge estàtica, homogènia i estereotipada dels grups ètnics (minoritaris o no). S'ha tendit a adoptar la imatge que des de la majoria es té d'aquests grups i s'han passat per alt les diferències (polítiques, econòmiques, també culturals) que existeixen al seu si. L'èmfasi gairebé exclusiu en les diferències culturals també és motiu de crítica: primerament, perque es subratllen els elements diferenciadors per damunt de tot allò que es comparteix entre les diferents cultures (i, ja ho

he dit, en un moment en que el racisme diferencialista està en ascens, això no deixa de ser una mesura contraproduent: es corre el perill que s'acabin formant col·lectius culturalment diferents i sense contactes ni relacions mútues, o que s'estimuli la versió del relativisme cultural defensada des del fonamentalisme cultural[162]); i en segon lloc, perque atenent les diferències culturals s'han deixat de banda les desigualtats socials que també afecten, i de manera molt important, aquests grups. El racisme sol rebre un tractament superficial des d'aquesta perspectiva. La demanda de respecte per la diversitat no va acompanyada d'una anàlisi de les discriminacions (en l'accés a la vivenda, laborals, legals) i de les condicions socials que les fan possibles. S'entén que el racisme bàsicament és fruit dels prejudicis, i que aquests seran superats a mesura que augmenti el coneixement mutu entre els diferents col·lectius. És sobretot aquesta darrera qüestió la que ha provocat el sorgiment d'una tercera proposta que planteja la defensa de la igualtat en un context de respecte a les diferències (Alegret 1991; Hannoun 1992).

6.1.3 El model intercultural

Fer compatible el dret a la diferència amb el respecte escrupulós de la igualtat és el principi que mou l'interculturalisme. Aquest model incorpora les aportacions de l'educació multicultural en relació a la defensa de la diversitat, sobretot pel que fa al reconeixement i valoració de les cultures minoritàries i la importància del bilingüisme. Però va més enllà pel que fa al racisme i les relacions de poder que el fan possible.

[162] Vegeu la crítica que, amb aquests arguments planteja Carbonell (1997) a les campanyes institucionals basades en el lema "som iguals, som diferents".

L'educació antiracista és un dels elements centrals de les propostes interculturals. No és suficient donar a conèixer la diversitat present entre nosaltres, sinó que cal aprofundir en l'anàlisi política, social i ètica que ens permeti erradicar tota forma de discriminació i de desigualtat, sigui per motiu de raça, classe o gènere. Des d'aquesta perspectiva es considera que el racisme no és el producte de la ignorància o de l'error, ni una qüestió de prejudicis, actituds o creences, sinó que és el producte d'unes determinades condicions socials i d'uns interessos que cal identificar.

A diferència dels multiculturalistes, els partidaris de la interculturalitat i l'antiracisme també posen de relleu la diversitat interna de les minories. Una cultura, una minoria no és un tot homogeni, ni els seus membres s'identifiquen exclussivament pel fet de ser-ne membres, sinó que hom pot descobrir diversitat, contradiccions i interessos contraposats al si de cada col·lectiu. La realitat social d'aquests col·lectius és complexa, i tractar-los exclussivament com un grup compacte i homogeni només contribueix a mistificar la realitat i impedeix transformar-la.

Finalment, des de l'interculturalisme s'entén que l'atenció no s'ha de centrar en els grups minoritaris i llur cultura, sinó en la societat en el seu conjunt. Així com el multiculturalisme centra l'atenció en els "altres" no majoritaris (això sí, per tal de reconèixer-ne l'especificitat i respectar-la), l'interculturalisme proposa que l'atenció es centri en les relacions que s'estableixen entre tots els col·lectius. Cal entendre com i per què alguns grups són identificats com a diferents, quines són les condicions i les relacions socials que provoquen les desigualtats i contribueixen a reproduir-les. L'objectiu de la proposta intercultural es desplaça de les minories en si, al conjunt de la comunitat i a les relacions que els diferents col·lectius estableixen entre si.

Veiem que aquest tercer model es proposa una defensa molt més clara de la igualtat que la proposta multiculturalista, en principi molt més preocupada per la diversitat. Amb tot, la radicalitat de la proposta intercultural poques vegades s'ha plasmat en projectes educatius concrets. La diferència entre ambdos models, que aquí s'han presentat com a alternatius acaba essent de matís. Així, la dificultat de diferenciar clarament una i altra perspectiva ha estat advertida per diferents autors (Grugeon & Woods 1990, entre altres). Aquests assenyalen que hi ha hagut desenvolupaments multiculturalistes que han incidit gairebé exclussivament en el discurs de les diferències, però no sempre s'ha treballat amb una visió tant simplista del racisme i les desigualtats. Igualment, del discurs intercultural ha estat més fàcil desenvolupar-ne la vessant que comparteix amb el muticulturalisme (el respecte de la diversitat cultural), mentre que la qüestió de la desigualtat (que alguns consideren excessivament política i impròpia d'un discurs educatiu que es vol més neutre) ha tingut un desenvolupament més limitat (a les aules, no a nivell teòric). D'aquesta manera, en molts casos costa identificar el model pel qual han optat les escoles que han apostat per una línia de respecte a les minories allunyada de l'assimilacionisme i la monoculturalitat[163].

Però es tracti de desenvolupar aproximacions multiculturals, es tracti d'apostes clares per la interculturalitat, l'antropologia hauria de jugar un

[163] Si parlem de desenvolupaments pràctics ens podríem plantejar on situaríem aquelles escoles que ofereixen espais limitats per a "les altres cultures" (com ara les setmanes interculturals -interculturals!-, o la introducció de la diversitat exclussivament en alguns crèdits o assignatures -plàstica, música-) sense canviar la resta d'un curriculum que segueix essent indiferentment monocultural. D'altra banda, Cohen considera que el debat entre l'antiracisme i la multiculturalitat és estèril i autodestructiu, i que ha permès que el punt on ambdues postures mostren més debilitat (els mètodes d'ensenyament i les estratègies concretes que cal utilitzar) estigui encara infradesenvolupat (el 1987, denunciava, no hi havia encara cap etnografia sobre el desenvolupament d'aquests programes).

paper absolutament rellevant. Tot seguit es presentaran les aportacions fetes per antropòlegs i altres científics socials, bàsicament a partir de l'anàlisi dels diferents projectes d'educació multicultural i intercultural a partir d'aproximacions etnogràfiques. En primer lloc aquelles etnografies que es proposen com a instrument de recerca al servei dels mestres, perque a través del coneixement de la comunitat amb qui treballen puguin desenvolupar un currículum autènticament multicultural. Es tractarà d'utilitzar l'etnografia per desenvolupar el coneixement de les particularitats culturals dels alumnes i poder adaptar el currículum a aquestes particularitats. En segon lloc es presentaran diferents recerques etnogràfiques que han aprofundit en les dificultats i els reptes que suposa posar en marxa un programa d'educació intercultural a les escoles. Aquestes recerques s'han realitzat des de diferents òptiques: des de la perspectiva dels sociòlegs britànics i d'alguns experts en educació, que han posat de relleu quins són els reptes del professorat, les dificultats organitzatives, etc.; i des d'una perspectiva més antropològica, des de la qual s'analitza la incidència de les noves propostes en els alumnes i les seves comunitats. Finalment veurem una proposta recent que planteja la possibilitat de reunir els diferents treballs que fins ara s'han realitzat sobre el tema, per tal de començar a fer quelcom semblant a una teoria general de l'educació intercultural. Les experiències comencen a ser abundants, es planteja, i al marge dels coneixements particularistes, l'anàlisi comparativa ens hauria de permetre elaborar hipòtesis de nivell més general.

6.2 LA DIVERSITAT EN EL CURRÍCULUM

Evidentment, una de les aportacions de l'antropologia als programes d'educació intercultural sembla clara: la capacitat d'informar bé sobre cultures específiques, bé sobre qüestions de diversitat cultural en general. Els coneixements generats des de l'antropologia permeten aquesta aportació, per això diferents autors han plantejat la demanda que s'incorpori l'antropologia en el curriculum formatiu del professorat[164].

Si partim de la idea que la cultura no és mai ni estàtica, ni homogènia, s'entendrà que no sigui suficient el coneixement de les característiques culturals més generals d'un grup, per considerar que coneixem quina és la cultura dels individus amb els quals estem en contacte. El perill de generalitzar de manera infundada o d'estereotipar els membres d'un col·lectiu a partir dels coneixements que hem adquirit a través del contacte amb alguns dels seus membres o de la lectura de monografies més o menys ben informades, és gran.

Amb tot, aquest coneixement és necessari i múltiples experiències demostren que una bona informació sobre els alumnes, les seves famílies i llur comunitat, pot evitar problemes de diferent tipus[165]. Des d'un discurs pedagògic constructivista, que emfatitza la necessitat de construir els aprenentatges progressivament a partir dels coneixements i les experiències propis de l'alumne, aquesta informació prèvia també s'haurà de considerar imprescindible. Però aquesta haurà de ser local. Tota

[164] Aquest aspecte va ser abordat en el congrés d'antropòlegs i educadors de 1954 (les ponències van ser publicades per Spindler (1955)) i la revista *Anthropology and Education Quarterly* dedica molts dels seus articles a aquesta qüestió.
[165] A Serra (1998) s'hi aporten abundants exemples.

informació és vàlida, però hem de ser conscients que, essent la cultura eminentment adaptativa, els coneixements generals han de ser contrastats amb el coneixement de la comunitat local amb la qual treballem. Parlar de cultura gitana no és el mateix que saber com són, què fan i com viuen els gitanos de Gràcia (com és la seva cultura, que probablement serà diferent de la dels gitanos de la Camarga, els portuguesos o els de la Mina[166]). Una introducció al Món àrab o a l'Islam, no equival a conèixer els marroquins que viuen a Viladecans, a Mataró o a Lleida. Evidentment que els àrabs comparteixen molts trets en comú (és aquesta cultura compartida la que els identifica com a tals, igual que passa amb els gitanos o els catalans) però la diversitat interna fa que el coneixement que puguem obtenir al marge del col·lectiu amb el que estem en contacte, tingui una validesa parcial[167].

Malauradament la informació que els mestres tenen de les comunitats amb les que treballen és limitada i està condicionada per la relació que com a mestres estableixen amb els alumnes i llurs famílies[168]. Wright (1992) va observar com els mestres d'una escola amb una presència important d'alumnes minoritaris, procuraven introduir en el currículum elements de les cultures presents a l'escola. Una pràctica comuna era introduir-hi allò que ells ja coneixien o aprofitar recursos que els mateixos alumnes introduïen a l'aula. Però sovint aquest esforç no rebia la recompensa que els mestres esperaven: els mateixos alumnes minoritaris qüestionaven aquests intents d'introduir en el currículum uns elements culturals que els mestres no dominaven.

---

[166] Aquí neix un dels principals problemes d'Enguita (1996), que tendeix a generalitzar excessivament quan parla dels problemes educatius de la comunitat gitana catalana i espanyola.

[167] Quan passem a l'etnografia veurem que aquesta diversitat de nivells (coneixement abstracte i general per part dels mestres, local i concret per part dels alumnes) impedeix que es pugui treballar de forma efectiva contra molts prejudicis, estereotips i generalitzacions de caràcter racista.

[168] Una relació malauradament superficial, esporàdica i limitada.

Un dels problemes constatats per diferents etnògrafs ha estat aquest: els mestres sovint acaben delatant la seva manca de competència, el seu coneixement limitat d'aquestes cultures. Des d'errors de fet, fins a exposicions excessivament simples i esquematitzadores, o errors de pronunciació que segons Wright (1992:39) feien somriure els alumnes de la majoria alhora que ferien i provocaven confusió als alumnes minoritaris. D'aquesta manera, la pràctica d'introduir en el currículum elements culturalment diversos no necessàriament aconsegueix prestigiar aquestes cultures, i fins i tot pot acabar tenint efectes negatius, fins al punt que els mateixos alumnes minoritaris refusin aquest tipus de presentacions. També s'ha observat que en ocasions aquesta pràctica condueix a generar tòpics sobre àrees de coneixement associades a les minories ètniques i les seves cultures acaben presentant-se com exòtiques, esotèriques, estranyes o intrascendents.

Diferents treballs etnogràfics han constatat altres problemes que sovint sorgeixen quan s'ofereix informació sobre les cultures de les comunitats representades a l'aula o sobre la diversitat cultural en general. Un alumne afroamericà conversant sobre un programa d'educació intercultura aplicat a la seva escola va replicar a l'etnògraf:

> - A mi no se m'ha perdut res a l'Àfrica.
> (Ulichny 1996: 339)

La informació etnogràfica pot ser una via per donar a conèixer al professorat interessat, una realitat cultural que desconeix tot i tenir-la present a l'aula, i una manera d'introduir en el currículum informacions sobre cultures que tradicionalment han estat marginades. Habitualment els programes d'educació intercultural, i sobretot les primeres experiències d'educació multicultural a les escoles, s'han nutrit d'informacions recollides

per antropòlegs experts o divulgadors de diferents cultures. Els treballs etnogràfics que han observat el desenvolupament d'aquestes experiències, però, han advertit que sovint la informació sobre les cultures ha contribuït a la seva estereotipació i a una presentació esbiaixada de la diversitat cultural en general. Cazden (1991) a l'epíleg del seu llibre diu que li agradaria que els educadors tinguessin la intuició que tenen els pares, però això no sempre és possible. Les condicions del treball docent i el tipus de relació que s'imposa, fan que no sigui suficient el contacte quotidià amb alumnes ètnicament diferents per entendre plenament aquests alumnes, la seva cultura i la seva manera de comportar-se. No és el mateix conèixer una realitat a través de la pròpia experiència que aprendre-la a través de cursos, llibres o altres fonts secundàries. Malgrat tot, aquest aprenentatge és necessari, però hem de ser conscients de les seves limitacions i conseqüències. Els diferents treballs que han abordat aquesta qüestió ens adverteixen que poques vegades la informació sobre les diferents cultures constitueix cap garantia que la manera com les tractarem serà la més adequada, i que en major o menor mesura tots realitzem generalitzacions sobre allò que no coneixem suficientment, extrapolem la informació que tenim per tal d'entendre o tractar realitats que ens són extranyes. Els exemples són diversos.

Dynesson (1977) explica com un equip d'antropòlegs va ser sol·licitat per tal de facilitar el contingut del currículum referent a diferents grups ètnics. Es tractava de donar a conèixer a un grup d'alumnes diferents cultures amb l'objectiu de fer-los sensibles a la diversitat cultural i tolerants amb les minories[169]. El projecte semblava interessant i permetia d'introduir els

[169] No insistiré en la necessitat de marcar uns límits a aquesta tolerància (hi ha qui proposa els drets humans, com a límit intransgredible). Cal vetllar perque els arguments relativistes no s'instal·lin de manera acrítica en els programes d'educació intercultural, ja s'ha dit que el relativisme no necessàriament és una garantia de respecte a les persones i que la tolerància, doncs, ha d'anar acompanyada d'esperit crític i voluntat de diàleg.

alumnes en algunes qüestions abordades pels antropòlegs que es consideraven importants. Finalment, però, el conjunt de materials que es van elaborar van ser molt criticats. Alguns dels textos presentaven una tribu esquimal mítica, idealitzada, que duia a terme diferents pràctiques habituals en la cultura esquimal tradicional. Entre aquestes pràctiques s'hi comptava el canibalisme, l'abandonament dels vells, l'intercanvi d'esposes i la realització d'alguns actes que la majoria anglosaxona considera violents i recriminables. El desenvolupament del programa, evidentment, no va produir els resultats esperats.

Grugeon i Woods (1990) en observar una experiència d'educació intercultural en una escola anglesa integrada només per alumnes membres de la majoria, també van observar les dificultats d'evitar l'estereotipació dels altres pobles i cultures. És difícil, afirmen, estudiar cultures i persones diferents evitant que els alumnes les aprenguin de la mateixa manera que si es tractessin de plantes o animals[170]. Després d'estudiar diferents pobles i cultures, els alumnes de l'escola etnografiada acabaren amb una idea estereotipada de molts d'aquests pobles[171].

La imatge que els alumnes reberen de les poblacions culturalment diferents era totalment estàtica. Els alumnes que van escriure sobre els pobles de l'Àrtic, afirmen Grugeon i Woods, semblava que es referissin més a animals que a persones (1990: 206). En aquell programa va ser difícil que els alumnes puguessin desenvolupar una certa empatia respecte les poblacions estudiades. Els autors de l'estudi consideren que va haver-hi dos elements que van contribuir-hi de manera decissiva: d'una banda que els mestres van

[170] A l'anàlisi dels continguts dels llibres de text que fan referència a la diversitat humana, que van realitzar Alegret et al. (1991), hi trobem conclusions similars.
[171] En una redacció un alumnes va escriure: "Els pigmeus són... els pigmeus viuen... els pigmeus no treballen la terra, els pigmeus existeixen des de..." (Grugeon & Woods 1990: 195).

tendir a posar més l'accent en les diferències que en les similituds, d'una altra que l'estudi es va dirigir a pobles molt diferents i allunyats d'Occident de manera que les possibilitats d'identificació altra volta es reduïen. Durant les classes els mestres es van concentrar en la descripció dels trets culturals d'uns pobles que els diferenciaven de nosaltres, molts mestres es van concentrar en la descripció de tradicions que resultaven estranyes a la majoria dels alumnes, mentres que les referències a la situació actual de moltes d'aquestes poblacions, l'impacte que sobre ells està exercint la globalització o la penetració de les noves tecnologies, amb prou feines va ser mencionat. Aquesta recerca d'allò característic i exòtic va fer que molts mestres es concentressin en pobles i cultures llunyans, enlloc d'estudiar la diversitat cultural cada vegada més present a la Gran Bretanya. Els pobles que els alumnes perceben com a simples, peculiars, primitius o exòtics, afirmen Grugeon i Woods, no són el millor punt de partida per desenvolupar l'empatia, la sensibilitat o la comprensió de la diversitat cultural.

Burnett (1979) ja fa temps que va senyalar que l'aprenentatge dels elements culturals de les minories per part dels nens de la majoria dominant podia ser una idea perillosa, i vaticinava que la implicació de l'antropologia en afers educatius no seria una tasca fàcil. Les perspectives antropològiques no són ideològicament neutrals, i el relativisme cultural pot ser tant un consol com una amenaça. La informació més o menys fonamentada sobre la diversitat cultural o sobre les cultures més o menys properes, més o menys llunyanes, no és suficient per garantir que aquestes qüestions siguin tractades d'una manera adequada (exactament igual que un bon coneixement de psicologia per ell mateix no garanteix un tractament adequat per a qualsevol alumne en qualsevol circumstància i per part de qualsevol mestre). Diferents autors han subratllat la necessitat de

fonamentar la pedagogia intercultural no solament sobre un coneixement adequat de les cultures minoritàries. Tan necessari com conèixer les seves particularitats, és conèixer allò que tenen de comú amb nosltres així com allò que més valorem del que aquestes cultures ens han aportat a nosaltres. Finalment, també és necessari fer una reflexió sobre el mateix concepte de "cultura", sobre el que significa la variabilitat cultural, sobre el reconeixement de la cultura com quelcom dinàmic i dels grups culturals com eminentment heterogenis i canviants (Ulichny 1996; Carrasco 1997), així com sobre una reflexió sobre el dret a la diferència i la igualtat, els particularismes, els universals i el valor i les limitacions del relativisme cultural (San Román 1996). Aquesta reflexió, però, no ha de servir per minimitzar l'interès del reconeixement de la diversitat i el coneixement de les particularitats d'aquells amb qui es treballa, sinó per subratllar que una pedagogia culturalment fonamentada és quelcom més complexe. Tot i que cal ser prudents amb l'ús que s'en fa, aquesta informació segueix essent fonamental. Cal ser conscients, però, de la varietat, les històries personals i familiars, etc. i cal saber prendre's l'etnografia com una ajuda, una informació que ens orienta, però no com un receptari ni una descripció acurada de tots i cadascun dels individus que integren un col·lectiu (de la mateixa manera que l'etnografia de la nostra societat no ens serveix de guia per treballar amb els alumnes de la majoria, però difícilment podríem treballar amb aquests alumnes sense conèixer aquesta cultura, el medi en que es mouen aquests alumnes i el lloc que ocupen en la societat). La consciència que el mestre ha de tenir respecte a la necessitat d'aquest coneixement només és comparable amb la seva prudència a l'hora de donar-lo per segur en tots els casos i el reconeixement de les seves limitacions i de la seva enorme amplitud (San Román, comunicació personal).

6.3 LES ETNOGRAFIES DIRIGIDES

Bo i reconeguent-ne les limitacions, doncs, diferents autors han plantejat que l'etnografia pot aportar quelcom més que el coneixement de cultures diferents i allunyades de la nostra societat, i consideren que pot ser un instrument útil per abordar el coneixement local de la comunitat amb que treballem.

El treball de Shirley Brice Heath a *Ways with Words* (1983) és un bon exemple d'aquesta proposta d'aplicació de les tècniques etnogràfiques a la millora de les estratègies d'intervenció a l'aula. Heath no només va informar els mestres de les característiques lingüístiques i culturals dels seus alumnes, sinó que també va formar-los en les tècniques etnogràfiques que requerien per poder identificar en llur comunitat i en les dels alumnes aquelles particularitats que impedien una correcta comunicació, ensenyament i aprenentatge a l'aula. D'aquesta manera els mestres van poder actuar com a etnògrafs dels seus propis alumnes, valorar els problemes que havien d'afrontar, i fer propostes per superar-los. Courtney Cazden (1983) també encoratja el desenvolupament d'etnografies conjuntament amb els mestres per tal d'obtenir l'efectiva transformació de les pràctiques educatives quan faci falta. Aquest tipus d'etnografies solen tenir com a principal objectiu la reducció de la distància que separa les pràctiques escolars de la cultura local o familiar dels alumnes minoritaris, i sol tractar-se de microetnografies que es centren en alguns aspectes concrets de la cultura dels infants, fet que facilita la seva realització (sovint s'observen i es comparen exclussivament les interaccions educatives a casa i a l'escola, les estructures d'interacció i els hàbits lingüístics)[172].

[172] A Serra (1998) s'ofereixen abundants exemples d'aquest tipus d'etnografies, els elements positius de la perspectiva empreda per aquests etnògrafs, així com els problemes que comporta i les propostes alternatives.

Aquest és el cas del treball realitzat per Eve Gregory en una escola londinenca integrada al 100% per alumnat originari de Bangladesh (Gregory 1996) i que es va centrar en la millora de les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge de la lectura entre l'alumnat d'origen blangladeshí. Al centre hi havia un programa de promoció i aprenentatge de la lectura (programa de lectura casa-escola) pel qual els infants s'enduien llibres a casa per llegir-los conjuntament amb els seus pares. Però aquest programa havia de fer front a dificultats no previstes.

Els resultats d'aquests programes depenen de la capacitat dels pares de llegir amb els seus fills i, en segon lloc, de si els pares entenen tant la teoria com la pràctica dels programes. Per això els estudis sobre programes de lectura cas-escola amb pares monolingües destaquen la importància que la proposta que es fa als pares sigui el màxim d'explícita i ben estructurada: cal que es sentin capaços de fer allò que se'ls demana i que sàpiguen per què ho fan. Aconseguir tot això sense un coneixement profund de la comunitat, les seves condicions i les seves pràctiques culturals és difícil i també pot ser motiu d'incomprensions i desenganys. Per això el projecte que va elaborar Eve Gregory es va proposar com a objectiu que els mestres tinguessin un coneixement suficient de les famílies i les pràctiques educatives dels infants bangladeshís per tal que posteriorment puguessin adaptar les pràctiques escolars.

Durant el primer any del projecte, Gregory i una mestra col·laboradora bangladeshí dedicà un dia a la setmana a visitar les famílies i les escoles de la comunitat. D'aquesta manera, van poder observar que en elles els mestres i alumnes jugaven un paper diferent del que jugaven a l'escola anglesa, com també era diferent l'atmòsfera que s'hi creava, les rutines d'ensenyament i

aprenentatge, etc. També van observar que era diferent la concentració dels alumnes, així com llur comprensió de les feines que s'hi realitzaven[173].

A partir d'aquest treball Gregory va proposar al professorat de l'escola anglesa d'adaptar les estratègies d'aprenentatge de la lectura als models utilitzats a l'escola de la comunitat. També va proposar d'assajar un projecte de lectura casa-escola en el que els infants exercissin de mediadors culturals dins la família, tot proporcionant-los activitats que tant els pares com els infants les entenguessin i les consideressin importants[174].

L'interès comú, la familiaritat amb les estructures d'interacció i un marc de treball explícit i ben estructurat van ser la base de l'èxit d'aquest projecte, però per arribar-hi era precís conèixer amb precisió les pràctiques i les interpretacions a l'entorn de la lectura, l'ensenyament i l'aprenentatge. En aquest context, l'etnografia escolar pot esdevenir una eina útil per al coneixement de realitats particulars que d'altra manera restarien ignorades.

Un altre dels etnògrafs que ha desenvolupat aquest tipus d'etnografia dirigida és Robert David Stearns (1986), que exposa una experiència similar a la de Heath (1983), que va desenvolupar entre els maies habitants d'una zona rural del *Yucatán*[175]. En aquest cas, la informació sobre les pautes d'interacció de les famílies maies es va extreure de les observacions que

---

[173] Gregory reprodueix el diàleg de la mestra col·laboradora amb una alumna bangladeshí: "**P**: Què fas a l'escola? **R**: Jugo. **P**: I no fas res més? **R**: Escolto la mestra que ens llegeix contes. **P**: I què fas a l'escola bengalí? **R**: Llegeixo i escric. **P**: Per què t'agrada l'escola anglesa? **R**: Perquè hi jugo" (Gregory 1996: 7).

[174] L'equip implicat en el projecte va prendre la decisió de seguir donant "paquets de lectura familiars" als alumnes perque se'ls emportessin a casa, però només després d'haver treballar els contes de cada paquet a l'escola intentant seguir un model d'interacció mestre-alumne més similar a l'utilitzat a l'escola de la comunitat. També es va acordar que els mateixos paquets s'utilitzarien a les classes d'anglès per a adults que es realitzaven en altres centres de la comunitat. D'aquesta manera, en treballar els paquets a casa tant els adults com els infants eren a la vegada experts i ensenyants.

[175] Tota aquests treballs s'expliquen amb més detall a Serra (1998, 1999).

van realitzar alguns mestres formats per Stearns i les que ell mateix va anar anotant durant els sis mesos de treball de camp en la comunitat. Aquestes observacions i l'esforç de contrastació, va fer possible l'adaptació de pràctiques i continguts de l'escola (també es va crear, per exemple, una major sensibilitat per la cultura maia: els mestres aprengueren algunes expresions maies, la classe es guarní amb dibuixos i artesania local, etc.), i els mestres van considerar que el ritme d'aprenentatge i la qualitat de la docència van millorar notablement. Un dels mestres que va treballar com a etnògraf va manifestar:

Exemples com aquests mostren com l'etnografia pot contribuir al desenvolupament d'un programa sensible a les característiques culturals dels alumnes. Evidentment el grau i el tipus d'adaptacions pot ser divers, i les iniciatives dels mestres es poden veure seriosament limitades per l'obligació de transmetre un programa insensible a la diversitat d'interessos i de cultures. Però aquest és un altre problema (sens dubte també difícil de resoldre)[176].

6.4 ORGANITZACIÓ ESCOLAR I EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Altres treballs etnogràfics sobre els programes d'educació multicultural s'han fixat objectius de recerca diferents. És el cas del desenvolupat per

[176] Hymes (1972), Cazden (1983) i Spindler (1982) són altres dels antropòlegs que han defensat aquesta forma d'intervenció etnogràfica amb la participació dels mateixos mestres. A Serra (1998) es fa referència a les limitacions d'aquesta pràctica, sobretot pel que fa a l'avenç teòric i el rigor metodològic. Per a una anàlisi crítica en una línia similar també és molt interessant el treball de Delamont i Atkinson (1995).

Grant i Sleeter (1996)[177]. La seva monografia sobre una escola nordamericana amb més d'un 30% d'alumnes de diferents minories ètniques, per exemple, ens adverteix dels obstacles que cal salvar dins mateix de l'escola per poder conduir amb èxit un programa intercultural. L'exposaré amb cert detall perque molts dels trets descrits per Grant i Sleeter són comuns a la majoria de centres que treballen amb alumnat minoritari i fan una aposta (tímida) per l'educació intercultural.

Els autors del treball expliquen que en general, l'equip docent o d'administració del centre estudiat compartia l'aposta per una visió no estereotipada i no esbiaixada de la diversitat cultural. Els mestres reconeixien que als llibres que habitualment havien utilitzat, les altres cultures estaven infra-representades, i que això no podia imputar-se simplement a la ignorància i el desconeixement. També es manifestava la convicció que les celebracions de tipus ètnic (la "Setmana México-Americana", per exemple) no eren suficients per compensar un currículum eminentment monocultural. Malgrat això, la disposició a realitzar canvis en profunditat en el currículum, o a instaurar un programa d'educació bilingüe, ja creava més divergències d'opinions. L'equip de l'escola entenia que l'educació multicultural havia d'incloure ensenyaments sobre les altres cultures, així com sobre les barreres que les minories havien hagut de superar al llarg de la història; també reconeixien que l'ensenyament escolar no està lliure de condicionants culturals i que la cultura de referència a l'escola és la pròpia de les classes mitges de la majoria. Però malauradament, pensaven que objectius com la justícia social es podrien assolir simplement si s'aconseguia que les persones arribessin a conèixer-se

[177] Malauradament, l'interessant treball de Grant i Sleeter pateix d'importants limitacions arran del seu caràcter eminentment inductivista. Els autors recullen una gran quantitat d'informació, bàsicament a través d'entrevistes, i a partir d'aquesta informació s'abandonen a especulacions que en alguns casos són molt suggerents, però que pràcticament mai no han estat contrastades.

bé, a interrelacionar-se i a ajudar-se mútuament. Consideraven que ells havien adoptat aquesta orientació amb els estudiants i que l'èxit de la seva aposta es palesava en el bon ambient escolar.

En canvi, Grant i Sleeter en entrevistar els alumnes van poder comprovar que tenien un coneixement molt escàs de les relacions racials que es donaven en la seva societat. Alguns alumnes associaven tensió racial a generacions passades i la majoria no reconeixia que a la seva societat hi pugués haver problemes de racisme i discriminació. El coneixement de la variada realitat cultural de la ciutat, fins i tot la dels seus propis progenitors, era igualment mínim.

I és que un dels principals objectius del programa desenvolupat era el manteniment del bon ambient escolar, i per això no semblava necessari abordar qüestions com ara el racisme, ni trencar obertament amb la monoculturalitat del currículum. Sleeter i Grant parlen d'una resposta passiva o neutral davant la diversitat (1996: 127), ells l'anomenen *color blind*. Encara que els problemes de conducta eren mínims, els mestres seguien centrant la seva atenció en aquesta qüestió. Poques vegades mencionaven la diversitat ètnica de l'alumnat i es concentraven en les habilitats dels alumnes i la seva conducta a l'aula. Cap dels mestres observats per Sleeter i Grant intentà construir res a partir de la diversitat ètnica present a l'escola i la comunitat. Intentaren, amb èxit, tractar tots els alumnes al marge de les diferències de raça, classe, gènere i discapacitats, i tendiren a veure la diversitat cultural només remotament relacionada amb els continguts de les lliçons. No es construí cap conexió entre el coneixement cultural dels alumnes i els coneixements acadèmics; van fer ben poc per integrar l'orientació intercultural a l'ensenyament o per utilitzar la diversitat cultural com a recurs acadèmic.

L'objectiu del currículum era proveir els estudiants dels coneixements que els mateixos mestres consideraven bàsics. En comptades ocasions es va tenir en compte allò en què els alumnes estaven interessats, les experiències i perspectives dels diferents grups ètnics. Aprendre a pensar críticament era un objectiu ignorat al centre. Igualment, les modificacions per atendre els diferents estils d'aprenentatge eren mínimes; només alguns mestres, especialment els d'educació especial i els de les classes de suport, utilitzaven materials i estratègies variades. Els mestres entenien la figura del mestre eminentment com la d'un transmissor de coneixements i en cap moment es van plantejar de trencar amb aquest paper per desenvolupar correctament un programa d'educació multicultural. Els canvis que alguns mestres van introduir en el currículum (la major part del qual reflectia els interessos i l'experiència de les classes mitges anglosaxones), van consistir en introduir petits bocins de multiculturalitat. Però en atendre poc la diversitat durant les lliçons, l'escola no eixamplava el coneixement dels alumnes sobre la diversitat humana. L'escola estava ensenyant els estudiants a veure el coneixement "ètnic" com quelcom separat de coneixement "regular". La majoria acceptaven que els coneixements acadèmics no tenien res a veure amb la diversitat.

El treball de Grant i Sleeter és interessant quan s'endinsa en les dificultats organitzatives per poder desenvolupar un programa d'educació intercultural. Els autors senyalen que al centre no hi va haver una discusió col·lectiva entre tot el professorat per tal d'arribar a un acord sobre els objectius, les pràctiques, els continguts i les tècniques que convenia utilitzar per desenvoupar una educació sensible a la multiculturalitat de l'escola. La majoria dels mestres no havien rebut cap formació per abordar la qüestió de la diversitat i el seu coneixement de la comunitat i la diversitat cultural amb la que tractaven era molt limitat (molts mestres consideraven que el

principal canal pel qual havien rebut informació sobre la diversitat era la televisió). Malgrat aquestes deficiències, els mestres poques vegades van referir-se a la relació amb els seus col·legues com un condicionant del seu treball, ni al tipus d'organització o de coordinació (mínima) que havien establert. Grant i Sleeter sí que consideren que aquesta qüestió va ser cabdal i va impedir, entre altres coses, que s'arribés a una major definició del programa i a una clarificació dels objectius (molts mestres van considerar que el tracte igualitari, *color blind* i la pau social eren el millor símptoma d'haver aconseguit un ensenyament autènticament multicultural. Els autors de l'estudi van considerar que el tipus de lideratge i de direcció establert a l'escola va ser un condicionant essencial. Grant i Sleeter contrasten l'actuació del director del centre amb el que Leithwood i Montgomery (1982) consideren que són els trets característics d'una direcció efectiva a l'hora d'implementar canvis en un centre escolar:

1. Establiment d'un lideratge ferm.
2. Adquisició de bons coneixements que fonamentin els canvis que es volen realitzar. Transmissió progressiva d'aquests coneixements a la resta de l'equip.
3. Selecció dels nous mestres en funció de les característiques que es requereixen per desenvolupar els canvis.
4. Provisió regular d'una planificació i d'una temporalització adequada per als mestres.
5. Establiment de garanties sobre la provisió de recursos econòmics per part de l'estat.
6. Avaluació regular dels progressos de l'alumnat i les pràctiques dels mestres. S'assegura el *feedback*.

7. Establiment d'una bona relació amb el personal, però prioritzant que s'asseguri l'orientació de totes les actuacions cap els objectius que s'han fixat.
8. Establiment d'una bona relació escola - comunitat.
9. Organització correcta del propi temps, assegurant que les trivialitats o la burocràcia innecessària no el bloquegin.

Enfront d'això el director del centre estudiat per Grant i Sleeter va recórrer a la delegació d'àrees de responsabilitat a altres membres de l'equip directiu, i es va limitar a assessorar-se de les necessitats del professorat, a assegurar els recursos i procurar la seva formació continuada. També va establir una bona comunicació amb la comunitat, així com unes bones relacions amb el professorat, tendint sempre a encoratjar tothom. El director del centre, però, esperava que el lideratge emergís d'entre el professorat enlloc de ser ell o el seu equip qui l'hagués d'assumir. La confiança en la capacitat del professorat era relativa, però tampoc no hi havia una supervisió ni avaluació estreta ni cap procediemnt establert per dissenyar noves estratègies. Finalment Sleeter i Grant senyalen que la voluntat de preservar unes bones relacions amb els mestres i la seva inexperiència dirigint processos de canvi, va limitar la capacitat d'acció del director del centre, que donava més suport psicològic que no pas instruccions clares sobre el que havien de fer els mestres.

Molts altres treballs de camp i etnografies realitzades a centre escolars que han promogut programes d'educació intercultural, han coincidit a assenyalar que les dificultats organitzatives sovint acaben essent un obstacle fonamental per al desenvolupament d'aquests programes. El treball etnogràfic desenvolupat per Foster (1990) en un institut anglès de secundària que desenvolupava un programa d'educació "antiracista i

multicultural", és coincident amb el de Grant i Sleeter, si més no en aquest punt.

El desenvolupament del programa d'aquest segon centre partia de la necessitat de començar a controlar l'alteració de l'ordre escolar, que cada vegada era més freqüent. La política antiracista i multicultural va ser un intent de co-optar els joves afrocaribenys per al sistema escolar. En reflectir les seves cultures en el currículum escolar pretenien guanyar-se la confiança i l'adhesió d'aquests joves i incrementar la seva autoestima i motivació. Segons Foster la nova proposta formava part d'un intent més global d'introduir un currículum més rellevant, interessant i centrat en els alumnes per tal de reduir l'alienació i posterior actitud disruptiva que generaven alguns joves de classe treballadora.

La proposta d'aquest tipus de política va sorgir d'un grup de mestres inspirats per principis de justícia social i atenció a la diversitat i va rebre el suport de les autoritats educatives locals i de la direcció del centre, però no estava clar el tipus d'implicació que es podria aconseguir del conjunt del professorat. Més enllà del suport més o menys formal, el principal problema va ser la interpretació o adhesió desigual als principis i pràctiques de l'educació intercultural. La majoria del professorat estava a favor de l'educació antiracista i multicultural i es mostrà partidària que l'escola promogués la tolerància entre els diferents grups culturals, i que els mestres seguissin criteris no racistes. Només una minoria de mestres que es concentrava en els departaments d'anglès i de currículum integrat, pensava que l'educació intercultural havia d'anar més enllà i necessitava que s'apliqués amb un currículum i una pedagogia més 'progressista' (centrada en l'alumne i que potenciés l'esperit crític i el treball en grup). La manera com el professorat entenia el racisme en el món de l'educació també era força diferent. Excepte alguns casos comptats, la majoria dels mestres

força diferent. Excepte alguns casos comptats, la majoria dels mestres veien difícil que es pugués establir qualsevol tipus d'implicació racista de la seva pròpia pràctica educativa. Alguns mestres reconeixien que en el passat algunes pràctiques seves haurien pogut generar algun tipus de discriminació. Però altres ho negaven rotundament i es sentien personalment acusats davant de qualsevol observació crítica al respecte.

Al marge de les diferències de tipus individual, Foster constatà que el programa es desenvolupà de forma desigual en els diferents departaments. Foster adverteix que si aquests programes han d'implicar diferents departaments o diferents àrees, cal que es posi l'accent en la necessitat de coordinació, que sovint és difícil als instituts en els que es treballa per departaments de manera força independent. El departament d'anglès i el d'humanitats foren els que van realitzar l'esforç més important per incloure aspectes de la història i les cultures de les minories en el currículum, així com per parlar de les diferències culturals en general. En tractar el tema del racisme de manera específica, uns el van vincular a les desigualtats i tensions polítiques i socials de la societat anglesa, altres ho feren a partir de l'alemanya nazi i l'*apartheid* sudafricà. El departament de ciències va dedicar una unitat al paper dels científics del Tercer Món en el desenvolupament de les ciències i el departament de matemàtiques va treballar diferents materials relatius a les desigualtats que hi ha al món. En general, però, els esforços van ser desiguals i la coordinació entre els diferents departaments, escassa.

Igualment, encara que molts mestres (especialment d'anglès i de currículum integrat) van utilitzar formes de docència que Foster considera pròpies i adequades a un programa d'educació intercultural (basades en la discusió, el treball en grup i en estils d'ensenyament igualitaris i participatius), la resta

de mestres van tenir molts problemes per desenvolupar-les davant les dificultats per controlar un alumnat que en ocasions adoptava actituds de desordre.

Foster considera que un dels problemes més grans de les polítiques multiculturals i antiracistes és que són massa teòriques i excessivament vagues i retòriques de manera que les diferents propostes no especifiquen clarament què és el que cal fer en la pràctica (vegis també Serra & Feu 1997). El problema no és només que els interculturalistes mantinguin voluntàriament un discurs basat en principis excessivament generals, l'aplicació dels quals sovint resulta confusa, poc clara. Foster adverteix que si aquests programes han d'implicar diferents departaments o diferents àrees cal que es posi l'accent en la necessitat de coordinació, que sovint és difícil als instituts en els que es treballa per departaments de manera força independent. També és important que les polítiques i la seva implementació siguin regularment revisades i sistemàticament avaluades (i la visió antropològica sembla essencial si no es vol una avaluació estrictament escolar) de manera que pugui valorar-se l'efectivitat de qualsevol dels canvis que es proposen i que s'aconsegueixi una autèntica acumulació de coneixements sobre les bones pràctiques en interculturalitat. I això no sol fer-se perque la interculturalitat s'aplica com una fórmula quasi universal.

Els mestres no tenen cap sistema establert per avaluar i controlar les seves pràctiques i valorar llur incidència. Per molt autocrític que sigui l'ensenyament i per molt que es pretengui un treball docent el màxim de conscient, aquesta tasca no pot córrer a càrreg dels mateixos mestres exclussivament. Requereix un treball especialitzat i una visió de conjunt sobre l'aplicació dels programes i els seus efectes per a la qual l'etnografia pot ser fonamental.

sobre l'aplicació dels programes i els seus efectes per a la qual l'etnografia pot ser fonamental.

Foster (1990) planteja la dificultat de proveir l'escola de recursos adicionals per als alumnes desavantatjats. Fer-ho implica decidir quins grups estan desavantatjats, de quina manera i quina forma d'intervenció positiva és adequada, i aquestes qüestions encara estan poc treballades pel qua fa als alumnes de minories ètniques i els col·lectius sotmesos a discriminació racial. El discurs eminentment ideològic i abstracte ha fet que el nivell de concreció d'algunes qüestions bàsiques per al desenvolupament dels programes d'educació intercultural sigui escàs. Al centre que va estudiar no hi havia una política clara sobre l'atenció que requerien els alumnes avantatjats. En comparació amb altres centres, l'escola rebia un tracte molt favorable, per exemple tenia una *ratio* mestre/alumnes relativament baixa i havia obtingut tres mestres addicionals a través d'un programa d'atenció a la població immigrant (*The Needs of Commonwealth Immigrants*). S'havien emprès algunes accions especials des del departament de suport a l'aprenentatge de l'escola, que endegava accions en ajuda als "alumnes amb necesitats educatives especials". Però els mestres oferts des del programa de suport *The Needs of Commonwealth Immigrants*, van dedicar molt del seu temps a discutir amb altres mestres i amb membres de les minories representades a l'escola, per clarificar el seu paper i per arribar a establir les "necessitats" dels alumnes minoritaris[178]. Aquesta feina era difícil i a voltes confusa. Part del professorat de l'escola sentia que els alumnes minoritaris no tenien desavantatges especials en comparació a la resta dels alumnes de l'escola i preferien que els mestres de suport oferissin una ajuda de caràcter més general, especialment a les classes en les que havien de fer front a grups especialment difícils. En general havien de fer front a

[178] Més endavant veurem com aquesta dinàmica es reprodueix al centre objecte del meu treball.

expectatives diferents i fins i tot contradictòries. Als mestres de suport se'ls reclamava que treballessin al marge de qualsevol tipus de discriminació o distinció basada en criteris ètnics, racials o culturals, com ho feien la resta de mestres, per això trobaven difícil de justificar que dediquessin tot el seu temps a atendre els alumnes minoritaris en exclussiva, i que aquest fos el criteri principal de la seva acció.

Pel que fa als mestres del departament d'anglès, també estaven al corrent de les dificultats lingüístiques que podien tenir els alumnes afrocaribenys, però l'excés i la immediatesa de la feina que havien d'afrontar diàriament, va fer que no puguessin identificar quins estudiants feien front realment a aquestes dificultats, la naturalesa exacta dels seus problemes i els mètodes més eficaços per resoldre'ls. D'aquesta manera, les accions positives per ajudar als alumnes desavantatjats a causa del racisme o per ser membres de minories ètniques, eren molt poques. Foster, però, subratlla que aquesta escassa activitat no estava provocada per cap manca de consciència o per cap mena de racisme latent, sinó per la dificultat d'endegar aquestes accions i d'orientar-les correctament.

Així doncs, a la llum del seu treball, Foster demana una major concreció de les propostes interculturals. Si no s'aconsegueix una més gran definició, les possibilitats reals d'implementar programes d'aquest tipus es reduiran, i més si tenim en compte la dificultat d'impulsar processos de canvi a centres on les urgències i la pressió del treball diari són factors molt importants[179]. Els elements organitzatius, les formes de treball escolar i el marc en que es desenvolupa, són factors que cal tenir en compte, car és des d'aquest marc i les condicions que imposa, d'on es rebran les propostes d'atenció a la diversitat i des d'on s'endegaran els projectes

[179] Apple (1986) analitza les possibilitats reals d'impulsar processos de canvi en un moment en que la tayloització del treball escolar és cada vegada més important.

d'educació intercultural. Els treballs que hem vist fins ara ens informen d'alguns dels problemes i limitacions que s'han observat. Els interaccionistes britanics aporten a aquest quadre una visió diferent que, fins a cert punt, ens ajudarà a entendre aquest marc escolar.

6.5 INTERACCIONISME SIMBÒLIC I EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Si ens interessem pels condicionants institucionals i professionals a l'hora de desenvolupar els programes d'educació multicultural i intercultural, la perspectiva adoptada pels etnògrafs britànics influïts per l'interaccionisme simbòlic pot ser-nos de gran ajuda. La perspectiva dels interaccionistes britànics permet identificar diferents factors que condicionen el treball dels mestres i que cal tenir en compte a l'hora de fer propostes de caràcter intercultural. L'interaccionisme ens apropa als hàbits docents i als condicionants laborals que, per exemple, empenyen els mestres a utilitzar mètodes d'ensenyament més directius i 'tradicionals', o a seguir utilitzant una pedagogia més centrada en el desenvolupament de matèries prefixades que en els interessos dels alumnes. La necessitat de controlar els alumnes, de sentir-se segur en desenvolupar les matèries, de poder respondre als requisits administratius (respecte els horaris, els temaris, etc.), la limitació del temps per poder planificar bé les classes, etc. són condicionants que cal tenir en compte. Al marge de reformar el currículum, cal que es sàpiguen crear unes condicions de treball que permetin desenvolupar realment el programa.

A *Educating All* (1990), un dels pocs treballs d'aquest corrent interessat eminentment pel desenvolupament dels programes d'educació intercultural, Grugeon i Woods també indaguen en els problemes que han de fer front els alumnes minoritaris que entren en contacte amb entorns culturals diferents dels seus. L'interès principal es centra en els processos d'acomodació d'aquests alumnes, més que no en l'especificitat dels problemes que han d'afrontar aquests alumnes a causa de les seves característiques socials o culturals. Els autors, per exemple, analitzen les estratègies de supervivència que adopta un alumne asiàtic de cinc anys en ingressar per primer cop a una escola britànica: quines actituds adopta, què es capaç de fer i quins són els seus progressos setmana rera setmana. Grugeon i Woods descriuen detalladament el procés a través del qual l'infant, que en principi s'aïlla de l'entorn, aprèn finalment a aprendre, a participar en les activitats escolars, a demanar la paraula, a relacionar-se amb uns companys lingüísticament i culturalment diferents. Malauradament, però, els autors no estableixen cap relació entre aquestes adaptacions i el vagatge cultural de l'infant i resulta del tot impossible determinar què pot haver-hi de culturalment condicionat i establir quines actituds venen donades pel contrast cultural que viuen aquests alumnes.

En un altre capítol es segueix el cas d'un alumne asiàtic amb dificultats de concentració i un desenvolupament lingüístic escàs. Els autors descriuen com es pren la decisió de reconduir-lo cap a una escola d'educació especial, i com s'explica als pares, els quals han de comprendre una decisió que altera alguns dels plans que podrien haver dissenyat per al seu fill. Altra vegada, la variable ètnica queda sense abordar (si la cultura de referencia de la mare condiciona la seva comprensió o la seva reacció a tot el procés, o si determinades característiques culturals de l'alumne influeixen en el seu diagnòstic (en una línia propera a la de Mehan et altri (1986), per exemple).

L'interès pels processos de canvi i les adaptacions subsegüents, duu a l'anàlisi del pas d'una escola infantil a una *junior school* (el procés, expliquen, requereix l'adaptació a unes noves normes, a un mestre que representa un paper diferent, etc.). En aquest cas hom pot apreciar el paper que juga el grup d'iguals, que a voltes és un recurs essencial per a l'alumne, i com es desenvolupen diferents habilitats de l'infant a mesura que va entenent les normes de la nova institució. Quan afirmen que en aquests canvis és molt importants que els infants arribin a establir la seva pròpia identitat i assegurar que se'ls respecti, es podria veure si hom recorre a trets d'identitat ètnica, o si el recurs a aquesta cultura no es realitza fins a anys posteriors. L'anàlisi, però, segueix essent del tot acultural, manca el context. Les referències al marc cultural més general són especulatives. Quan es constata que les relacions d'amistat s'estableixen independentment de les diferències culturals (però no de les de gènere, tot i que no s'explica per què), s'adverteix que només dos alumnes resten al marge d'aquestes relacions i no estableixen cap relació d'amistat amb la resta dels alumnes (però els autors no expliquen absolutament res del col·leciu cultural al qual pertanyen els alumnes, ni expliquen què és el que pot provocar aquest tipus d'actituds en els infants). Evidentment, ens trobem lluny de la descripció densa que alguns autors demanen i que consideren pròpia de tota etnografia ben feta (Serra 1998). L'aproximació de Grugeon i Woods ens fa sensibles al marc en el que es mouen els diferents actors, però l'esforç per explicar la influència dels diferents elements socioculturals queda totalment sense desenvolupar.

Grugeon i Woods també realitzen observacions de caràcter més pedagògic que, si bé els segueix mantenint lluny del que he definit com a aproximació etnogràfica, facilita la realització de valoracions sobre els efectes educatius

de diferents pràctiques i programes (intercanvis escolars, aproximacions a diferents cultures religioses, etc.). La valoració, però segueix essent estrictament escolar i en cap moment s'aprofundeix en l'impacte que l'escola provoca, no ja als alumnes com a individus aïllats, sinó a les comunitats a les quals pertanyen. ¿Quin paper juga l'escola en els processos d'aculturació a que se sotmeten diferents col·lectivitats? ¿Com influeixen els programes d'educació intercultural en les relacions que els diferents col·lectius estableixen fora de l'escola? ¿En quina mesura aquests programes afecten la manera com es relacionen aquests col·lectius amb l'escola i la societat majoritària? Sembla evident que treballs com aquests que hem vist fins ara, més interessats per les dificultats estrictament escolars, i desenvolupats al marge de qualsevol context social o cultural, difícilment podem arribar a donar resposta a qüestions com aquestes, qüestions que, d'altra banda, són essencials si volem avaluar els efectes i l'impacte dels programes d'educació multicultural.

6.6 L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL I LES RELACIONS INTERÈTNIQUES

La recerca sobre els efectes d'aquests programes en les comunitats sobre els quals s'apliquen encara és escassa, però és absolutament necessària. Moltes de les preguntes que he plantejat només trobaran una resposta adequada en el marc d'una recerca d'aquestes característiques[180].

[180] Per a això, però, cal recuperar l'etnografia i reconèixer les absències dels enfocaments naturalistes i dels treballs de camp escolars que difícilment es poden considerar etnogràfics.

Com s'ha indicat anteriorment, no totes les anàlisis dels programes d'educació intercultural estan estrictament referits a l'organització escolar o la didàctica. Polly Ulichny en un article publicat el 1996 analitza l'impacte d'un programa multicultural sobre les comunitats a les que anava dirigit. L'article d'Ulichny és especialment interessant en tant que introdueix una anàlisi culturalista i més global absent en els treballs anteriors, i ens alerta a la vegada sobre la dificultat de fer generalitzacions sobre aquests programes i els seus efectes. Les tipologies a l'ús, ens adverteix, tenen poca validesa si les volem utilitzar com a descriptors adequats dels esforços que fan les escoles per a incrementar el coneixement, la sensibilitat i la consciència multicultural (Ulichny 1996: 333). Tampoc no són útils com a predictors dels resultats o dels efectes que en podem esperar.

Ulichny va realitzar una etnografia en una escola pública dels Estats Units on es va dur a terme un programa multicultural durant tres anys. A l'escola, situada en una àrea urbana, s'hi aplegaven alumnes de diferents orígens i grups culturals que convivien a la zona (Afroamericans, immigrants d'Àfrica i les antilles, hispans i asiàtics de diferents nacionalitats nascuts o no als EUA, blancs anglosaxons i altres de diversos països europeus). L'escola gaudia d'un bon prestigi a la ciutat, i molts immigrants la consideraven el millor camí per arribar a ocupar un bon lloc de treball. Amb tot, va sorgir la proposta de crear un programa pensat per als alumnes hispans amb l'objectiu d'aprofundir en diferents aspectes que anaven més enllà de l'estrictament lingüístic. Els mestres interessats en el programa pretenien actuar sobre la invisibilitat dels alumnes hispans (*mainstream* i bilingües) que fins aleshores no estaven presents a les organitzacions d'estudiants, ni entre els alumnes destacats ni en els equips esportius, i volien reduir els alts índexos de fracàs escolar d'aquests alumnes. Paral·lelament va sorgir una segona proposta de crear un segon

programa orientat als alumnes de tots els col·lectius presents a l'institut per tractar com a principal tema d'interès la cultura, la diversitat i el multiculturalisme en general. Finalment s'unificaren tots dos programes.

Sembla interessant assenyalar que el projecte no apostava per cap model ni forma d'organització particular per a ser implementada en l'escola. Ulichny indica que l'orientació multicultural del programa va anar formant-se gradualment i de manera poc sistemàtica, amb alternatives d'adhesió i d'abandonaments. Fins que la majoria dels mestres implicats en el programa i dels administradors van recolzar la idea d'establir una identitat marcadament multicultural, hi va haver personal assignat a aquest programa que no compartia aquest interès per l'educació multicultural i que no desitjava, per exemple, integrar en uns mateixos grups els estudiants adscrits als programes bilingüe i regular. Això feia que els mestres no interessats podien seguir treballant al marge dels plantejaments dels organitzadors del programa multicultural. Veiem com de nou els problemes organitzatius i les dificultats per comptar amb un cos de professors que sigui conscient de la línia ideològica del programa i la comparteixi, tornen a ser obstacles a tenir en compte.

Ulichny afegeix que alguns temes importants per assegurar la introducció d'elements multicultrals en el currículum van ser relegats a activitats extracurriculars; que els professors de matemàtiques i de ciències dedicaren poc o cap temps als aspectes multiculturals perque no els consideraven especialment rellevants per al currículum que ells havien d'impartir; i que les classes d'anglès, ESL i ciències socials, van ser les que van aplicar més elements multiculturals en el currículum. Ulichny assenyala que finalment, el programa en no ser autocontingut, no va poder crear espais regulars en els que coincidissin els alumnes anteriorment adscrits als programes bilingüe i regular. Es va poder constatar que els estudiants eren

programes bilingüe i regular. Es va poder constatar que els estudiants eren reacis a col·laborar per damunt de les divisions ètniques i de programes. Va ser en aquest aspecte que Ulichny s'hi va interessar de manera especial.

El segon any va haver-hi canvis importants: es va garantir una major integritat del programa i del grup d'alumnes participants, i pel que fa al currículum es van proposar diversos temes de treball (història de la immigració als EUA, beneficis de l'educació bilingüe, canvis demogràfics en la ciutat...) sobre els que els alumnes havien de realitzar una certa recerca i havien de comprendre de manera crítica. Amb tot, en el programa no hi havia cap mecanisme establert que assegurés la seva multiculturalitat. Quan es volia posar l'accent en el multiculturalisme es podia fer senzillament parlant tant de diferents menjars, festivals i llengües extrangeres, com de les diferents formes d'explotació i discriminació existents en la societat. És a dir, que la naturalesa del programa, pensat i dirigit pel conjunt de mestres que en ell s'hi van implicar, va permetre que les diferents maneres d'entendre el multiculturalisme s'apliquessin a la vegada. Tots els alumnes van rebre la idea de la fortalesa i l'orgull derivats del descobriment del seu pròpi patrimoni cultural, però la qüestió de com calia entendre aquest patrimoni (el propi i el dels altres) no es va desenvolupar gaire en cap dels casos. Ulichny (1996: 344) assenyala que el currículum que emergí de l'experiència no podria identificar-se amb cap dels descriptors que habitualment s'usen per classificar els plantejaments multiculturals.

Però malgrat tots els problemes que s'han assenyalat, Ulichny no considera que el programa no tingués èxit: els alumnes incrementaren la seva afiliació a aquest programa més que a altres, i les taxes d'èxit escolar foren comparativament superiors per als alumnes que hi participaren que entre els alumnes que participaren en altres programes.

Però Polly Ulichny s'interessà per les tensions que es van generar entre els alumnes a partir de l'aplicació d'aquest programa. Considera que l'enfocament que es va donar a determinats temes podria ser la causa d'algunes d'aquestes tensions, i entre aquests temes la manera com es tractà el concepte "cultura" donà peu a una anàlisi interessant. L'etnògrafa entrevistà alumnes dels diferents col·lectius representats a l'escola i els demanà que parlessin sobre aquest concepte. Tots els grups entrevistats el vincularen a qüestions d'origen (especialment als països d'origen), i tant els alumnes immigrants, com els nascuts a Amèrica ampliaven el concepte dels seus origens i pràctiques culturals, parlant de llengua, alimentació, hàbits familiars i creences. D'un altre costat, la majoria dels actes i celebracions "multiculturals" realitzades en el programa semblaven ser llocs de reunió dels alumnes immigrants i pensades per al seu reconeixement i reforçament de la seva autoestima, però aparentment excloïen, o com a mínim no reconeixien, la resta d'Americans no immigrants.

Ulichny indica que en parlar de les cultures dels diferents alumnes, estem tractant una qüestió que sol ser molt més viva i present per als alumnes immigrants que per als alumnes que formen part de col·lectius llargament establerts en el país, mentre els primers es senten més estretament vinculats als seus origens, els segons en parlen amb termes més distants. En el cas de l'escola estudiada per Ulichny, això volia dir que els alumnes majoritaris i els afroamericans veien la cultura com una qüestió relacionada amb els alumnes membres d'altres minories, però no relacionada amb ells. La seva cultura contemporània els era invisible i altres formes culturals "originals" (els elements culturals africans, per exemple) els semblaven igualment aliens i distants[181].

[181] L'article de J.A. Banks titulat "*The Stages of Ethnicity*" (1992), ofereix altres perspectives interessants per abordar la situació descrita per Ulichny. Banks parla de diferents estadis

Per als alumnes de la majoria aquest fet no era especialment perturbador, car ells ja estaven representats en el currículum en l'àrea d'estudis socials, d'anglès, de ciències, etc. En no sentir-se representats quan es parlava de "cultures" o de diversitat cultural, simplement pensaven que aleshores estaven aprenent coses sobre "els altres". Però el cas dels negres americans era molt diferent. Ells no estaven representats en cap àrea, no eren valorats ni prestigiats tal com ho eren els alumnes de la majoria en algunes àrees o els *hispanos* en altres. D'aquesta manera, segons Ulichny, es generà un sentiment de desavantatge entre la població afroamericana que participava en aquest programa multicultural i aquest mateix alumnat començà a sentir-es desplaçat quan alguns alumnes començaren a parlar entre ells en espanyol.

No és cert que el currículum prescindís dels negres americans i el seu patrimoni cultural, però sembla evident que la relació d'aquests amb llur patrimoni no era la mateixa que la que establien els alumnes hispans. En el programa s'hi van introduir estudis sobre els africans i els afroamericans de forma més o menys *ad hoc*, però inclús així els alumnes afroamericans tingueren dificultats per veure la seva vinculació amb els seus suposats orígens i per sentir-se'n orgullosos. Aquest enfocament curricular no esgotaria, però, les explicacions de les tensions que es van generar entre els col·lectius que van participar en el programa. La proporció d'alumnes negres i d'origen hispà a l'escola era similar. Abans de l'inici del programa multicultural els alumnes negres havien dominat l'estructura social de l'escola, però amb l'inici del programa, el territori sociocultural que havien establert els alumnes afroamericans va ser violentat pel nou discurs de

---

o situacions de "consciència ètnica" que comporten diferents visions i formes de relacionar-se amb el propi grup i els grups dels altres. Banks proposa que a cadascun d'aquests estadis s'han de plantejar formes diferents d'educació intercultural.

l'escola i les noves normes. Amb l'intent explícit de fer visibles els alumnes hispans es va permetre que aquests exercissin la seva cultura de manera oberta, i per tant, es va propiciar que es situessin (i la situessin) en el territori de la contracultura que abans havien dominat en solitari els afroamericans. La invitació a que els hispans es fessin visibles va provocar l'expansió dels seus signes d'identitat arreu de l'escola.

D'altra banda Ulichny subratlla que l'enfocament multicultural adoptat per l'escola feia prevaldre la noció de "cultura" i la basava en la llengua i l'origen, mentre que els afroamericans havien basat la seva identitat no en la "cultura" sinó en la "raça". El que els unia era el fet de compartir la "raça" i un passat de molts anys de discriminació compartida als EUA. Amb les noves senyes d'identitat introduïdes pel programa, ser negre deixava de ser un element unificador suficientment fort (Ulichny afirma que es creà una certa confusió entre els alumnes negres: la majoria d'ells usaven la tercera persona, i només ocasionalment la primera, per referir-se als negres. Això no succeïa amb cap altre grup de l'escola). Sentint-se exclosos de les converses en espanyol, i veient com la contracultura anava essent dominada pels *hispanos*, els alumnes negres tendiren a refusar els elements de diversitat que els altres grups aportaven al programa. Aquests alumnes palesaren la seva pèrdua de poder i sentiren que els nous immigrants els sobrepassaven en la jerarqia de poder i estatus (de l'escola i, de forma més general, als EUA). Finalment Ulichny recorre a les categories proposades per Ogbu[182] per acabar d'explicar la diferent incidència del programa d'educació intercultural: els alumnes hispans (membres d'una minoria

[182] La bibliografia d'aquest autor, un dels principals antropòlegs de l'educació nordamericans, dedicat sobretot a l'anàlisi del fracàs escolar dels alumnes membres de minories ètniques, és molt abundant. La seva proposta queda plantejada en el seu primer treball de caràcter etnogràfic (1974) i s'enriqueix amb matisos i noves aportacions en molts dels seus articles posteriors (1978, 1986, 1989, 1992). En castellà es pot consultar l'article d'Ogbu inclòs al llibre editat per Velasco, García Castaño i Díaz de Rada (1993).

voluntària en termes d'Ogbu) eren més propensos a considerar l'escola com un element essencial per a progressar en la societat, reconeixien l'autoritat dels mestres i respectaven l'ordre escolar. Segons Ulichny això també contribuí a potenciar la seva imatge positiva i a que els alumnes afroamericans (membres d'una minoria involuntària) sentissin que aquests els estaven superant en estatus i reconeixement.

Recollint totes les idees fins ara exposades, Ulichny assenyala que l'enfocament multiculturalista del programa va ocultar les forces socials que estructuraven les relacions entre els diferents grups de la societat. Quan s'intentava celebrar la diversitat entre els grups sotmesos, es va menystenir la realitat diària d'aquests grups, sotmesos a una dinàmica de competència per adquirir un estatus i una situació material millor, i sobretot es va fer invisible la relació de dominació a la que estaven sotmesos tots ells en tant que membres d'una societat que els explota o els discrimina. En subratllar la diversitat cultural existent a l'escola, la dominació exercida per la majoria blanca sobre tots aquest grups quedà en segon terme. Ulichny fa referència a la tesi de Robertson (1993) segons la qual la ideologia del *melting pot* que recolza la majoria WASP serveix per extendre el conflicte racial americà oposant els grups immigrants de totes les races als negres americans de classe baixa[183]. En aquestes circumstàncies, diu Ulichny, el programa multicultural tal com estava plantejat pugué esdevenir el lloc que legitimitzava l'expressió dels negres americans que es veien abocats a una "guerra racial" per a la supervivència. Ulichny representa dos models de dominació i enfrontament: el primer representa l'opressió que pateixen totes les minories sotmeses al racisme de la majoria blanca, el segon representa les relacions de competència i lluita per a la millora del propi estatus que estableixen aquestes minories.

[183] El plantejament és similar al de San Román expopsat al final del capítol 4.

El programa multicultural impulsat per l'escola potencià aquest segon model.

Treballs com el d'Ulicny ens enfronten a un problema fonamental: si és possible desenvolupar programes igual d'eficaços per a tots i cadascun dels col·lectius amb qui treballa l'escola. Per a molts, aquests treball en conjunt és l'unica via possible. Cal treballar-hi, però, a partir del reconeixement de les diferències profundes de cadascun d'aquests col·lectius, tant pel que fa a la seva realitat social, com per la relació que cadascun d'ells manté amb la seva pròpia identitat i cultura. Ulichny veu en el fracàs de diferents experiències d'implantació d'aquest model, l'origen del suport que als EUA estan rebent algunes propostes educatives afrocèntriques, així com la creació d'acadèmies d'alumnes exclussivament mascles i negres. I si, més enllà dels col·lectius, exigim programes que al mateix temps atenguin eficaçment les necessitats educatives i personals de cadascun dels alumnes en concret (demanda que la dreta ha fet seva i que ha utilitzat per justificar l'existència de la línia privada), podrem copsar la complexitat d'aquestes propostes.

6.7 CAP A UNA TEORIA GENERAL DE L'EDUCACIÓ INTERCULTURAL

Fins ara hem vist com les anàlisis etnogràfiques dels projectes d'educació intercultural es cenyeixen majoritàriament a l'estudi de casos concrets, sense que hi hagi una voluntat aparent de contrastar les experiències ni d'arribar a formular hipòtesis de caràcter més general. Que siguin pocs els treballs que s'han proposat l'anàlisi dels programes d'educació intercultural, més enllà de l'anàlisi de problemes concrets que afecten els alumnes

més enllà de l'anàlisi de problemes concrets que afecten els alumnes minoritaris (com ara el racisme o el fracàs escolar), possiblement ha contribuït a aquesta escassa voluntat de contrastar experiències i d'iniciar una anàlisi comparativa (més la dinàmica pròpia d'aquest camp, que ja hem vist que era reàcia a aquest treball comparatiu). Amb tot, alguns autors comencen a realitzar els primers passos en aquest sentit. Un d'aquests autors és A.B. Osborne. Als darrers llibres i articles d'aquest antropòleg de l'educació (Osborne 1991, 1996) es planteja la possibilitat i la conveniència d'iniciar aquest treball de síntesi, contrastació i comparació.

Malgrat tot, però, cal que considerem aquest esforç només com una temptativa que encara està molt lluny d'allò que podríem anomenar una autèntica teoria general de l'educació intercultural o, com Osborne proposa que l'anomenem, una etnologia. Osborne considera que la informació que tenim en l'actualitat ens permet de prospectar sobre les pràctiques pedagògiques que fan possible una maximització de l'aprenentatge (pràctiques que aquí consideraríem pròpies de l'educació intercultural i que Osborne anomena "pedagogia culturalment rellevant"). El mateix autor adverteix que els diferents trets que que anirà assenyalant com a característics d'aquesta pedagogia culturalment rellevant, no deixen de ser punts de partida sobre els quals serà necessària una anàlisi més precisa: ja he dit que la informació de la que es parteix és desigual, i les qüestions que Osborne proposa no es donen de manera aïllada, sinó que interaccionen les unes amb les altres i depenen d'un context més ampli que cal tenir en compte. Osborne no entra a aquest nivell de l'anàlisi sinó que simplement apunta les qüestions susceptibles de ser tingudes en compte i les etnografies que donen suport o no a les diferents proposicions.

Les consideracions que Osborne sotmet a revisió, ens diu, són útils en la mesura que es posen al servei d'un enfocament holístic orientat cap a una pedagogia culturalment rellevant. Al marge d'aquest enfocament global, la introducció dels canvis que proposa Osborne no tindrà els efectes que preveu. Les consideracions que Osborne considera suficientment contrastades etnogràficament són les següents:

1. Els mestres culturalment rellevants no és necessari que siguin membres de la minoria a la que pertanyen els seus alumnes.
2. La realitat social exterior a l'escola condiciona molt del que passa a les aules i per això és necessari que el mestre amb voluntat de fer una pedagogia culturalment rellevant estigui ben informat d'aquest context social més ampli.
3. És millor transmetre continguts que siguin rellevants per a les experiències prèvies dels alumnes, que promoguin la seva identitat cultural natal i que els permetin disposar de coneixements i pràctiques per operar amb èxit en la societat majoritària.
4. És desitjable implicar els pares i mares dels alumnes minoritaris en l'educació dels seus propis fills.
5. És desitjable que s'incloguin les llengües maternes en els programes escolars i en les interaccions de l'aula.
6. El mestre culturalment rellevant es mostra respectuós i atent a les necessitats acadèmiques de tots els alumnes.
7. Els mestres que practiquen una pedagogia culturalment rellevant desxifra els pressupòsits culturals amb que es treballa a l'aula i a l'escola.
8. Hi ha cinc components propis d'una pedagogia culturalment rellevant: el treball en grup, el control indirecte, l'evitació de l'exposició pública dels alumnes, la utilització de ritmes i ambients relaxats i la utilització de les estructures de participació dels infants.

l'exposició pública dels alumnes, la utilització de ritmes i ambients relaxats i la utilització de les estructures de participació dels infants.

- El mestre culturalment rellevant tendeix a utilitzar el treball en grup enlloc d'estimular la competitivitat individual.
- El mestre culturalment rellevant tendeix a evitar les formes de control directes i obertes, i n'utilitza d'indirectes o de privades.
- El mestres culturalment rellevant evita que els seus alumnes hagin de fer demostracions públiques que els puguin deixar en evidència, especialment als cursos més baixos.
- El mestres culturalment rellevant intenta treballar a un ritme i un ambient relaxat, especialment als cursos més baixos.
- Als cursos més baixos, el mestre culturalment rellevant tendeix a utilitzar estructures de participació similars a les que utilitzen els alumnes a les seves cases i comunitats.

9. El racisme està present a les escoles i cal que s'abordi.

A l'article d'Osborne (1996) es detalla cadascuna d'aquestes afirmacions i es llisten les etnografies que els donen suport, i les que les falsen. No analitza, però, per què algunes etnografies han deixat totalment de banda determinades qüestions (per exemple el context socioculural) i s'han centrat en algunes altres (l'estudi de les interaccions), fet que exigiria una anàlisi de les teories que cadascun dels autors utilitza i exigiria igualment un esforç teòric més gran al treball de síntesi comparativa que proposa. Aquesta és la major debilitat de l'exercici de comparació que se'ns proposa: l'absència d'un marc teòric que ens ajudi a entendre les causes de les diferents generalitzacions.

Per arribar a una comprensió global i generalitzable dels diferents programes d'educació intercultural, no és suficient veure què funciona i què no funciona, sinó que cal indagar-ne les causes. No es tracta només de veure si els mestres no natius poden desenvolupar positivament la seva tasca, sinó de saber per quina raó en alguns casos la figura del mestre i la seva identificació amb un col·lectiu o un altre resulta totalment irrellevant, mentre que en altres ocasions aquesta qüestió pot resultar problemàtica. Cal indagar-ne les causes i cal saber quin tipus de problemes sorgeixen. Només així es podrà arribar a dissenyar estratègies per superar-los. Només amb aquest desenvolupament teòric podrem arribar a entendre el que passa quan a l'escola entren en contacte individus de diferents cultures, o quins són els efectes de les respostes que l'escola dóna a aquestes situacions de contacte. Només d'aquesta manera podrem anar més enllà de propostes simples i universals, i podrem acabar amb la idea que l'educació intercultural és una "fórmula" d'efectes predefinits i aplicable als més diversos contextes educatius. Aquest és un error encara comú a molts programes d'orientació antiracista i multicultural. Donat que el desenvolupament teòric encara és escàs hom tendeix a generalitzar, no les teories explicatives (fet que contribuiria a la seva contrastació i a l'avenç teòric en aquest camp), sinó a les pràctiques i propostes que de manera aïllada i en diferents contextos s'han anat proposant. Cal ser conscients, però, que no sempre són extrapolables les pràctiques (el que funciona en un context pot no ser aplicable en un altre) sinó que el que hauríem d'extrapolar és la teoria, la reflexió que ens ajudarà a comprendre per què el que ha funcionat en unes condicions no ha estat eficaç en unes altres.

* * * *

Fins aquí hem vist com diversos autors s'han plantejat l'estudi dels programes d'educació multicultural i intercultural a les escoles: quins aspectes els han cridat l'atenció, quins problemes han detectat en el desenvolupament d'aquests programes, com han plantejat el suport que els poden oferir els etnògrafs i els antropòlegs en general, com n'han valorat els efectes, etc. Com deia a l'inici d'aquesta segona part de la tesi, l'objectiu era elaborar una mena d'estat de la qüestió i acumular coneixements per tal de poder iniciar el treball de camp amb el bagatge i la informació més extensa possible. Més enllà de la contrastació de les hipòtesis que han orientat la meva recerca, a la tercera part veurem com moltes de les qüestions que en aquest capítol apareixen plantejades de forma genèrica o en referència a altres realitats educatives i nacionals, reapareixen al Guillem d'Efak, l'institut del Vilar (des dels problemes organitzatius i els diferents criteris entre el professorat, fins a la nul·la efectivitat de les "pinzellades ètniques" que de manera esporàdica alguns mestres introdueixen en el currículum o les vacil·lacions respecte al model d'atenció a la diversitat que el centre ha de seguir). Als dos capítols següents continuo pretenen assolir aquests mateixos objectius en relació a l'anàlisi del racisme (que en aquest capítol he abordat superficialment) i de la violència als centres educatius.

7. El racisme a l'escola

Les relacions que s'estableixen entre els diferents grups ètnics que entren en contacte a les escoles i les relacions entre aquests grups i el professorat han captat força l'atenció dels sociòlegs i antropòlegs de l'educació. Al marge de l'estudi dels sistemes racistes formalment institucionalitzats, aquests investigadors s'han mostrat interessats per l'anàlisi de la pervivència del racisme que ha perdurat quan aquests sistemes han estat oficialment suprimits. En la majoria dels casos, l'abolició de les lleis racistes ha donat pas tant a formes de racisme interpersonal manifest, com a actituds racistes a voltes més subtils i inconscients. Amb les etnografies s'ha pogut estudiar com s'ha impedit la plena integració i el tracte igualitari de les minories a les escoles i a la societat fins i tot quan els objectius, intencions i ideologia explícitament establerts es proposaven la superació de les barreres i les discriminacions interètniques. En aquest capítol veurem de quina manera s'ha abordat l'anàlisi de les relacions interètniques en els més diversos contextos educatius, quines són les formes de racisme que els etnògrafs han descrit i quines són les principals objeccions que han rebut els seus treballs (pel que fa a la limitació de l'objecte d'estudi, i pel que fa a la manca de clarificació teòrica, com veurem). Començarem, però, per situar l'origen de tots aquests treballs.

7.1 DESEGREGACIÓ ESCOLAR I MANTENIMENT DEL RACISME

Cap a finals dels anys 50, en comprobar que l'abolició de la segregació escolar no conduïa ella sola a la integració dels alumnes de diferents ètnies, els antropòlegs de l'educació nord-americans van sentir-se atrets per aquesta qüestió. Com succeeix amb les desigualtats socioeconòmiques que l'escola aparentment contribueix a reproduir (Serra 1998), les desigualtats en les relacions interètniques són un altre element més de l'estructura de la comunitat que es reflecteix i es reprodueix en l'organització social escolar. Com en les anàlisis de la resta de processos de reproducció social, els sociòlegs i antropòlegs de l'educació van observar que a l'escola es seguia mantenint una correspondència amb l'estructura ètnicament estratificada vigent a la comunitat. Tot i l'abolició del sistema de segregació ètnica i l'adopció d'una ideologia molt més igualitària, les relacions interètniques desiguals seguien penetrant a l'àmbit escolar.

Entre les primeres etnografies sobre els processos d'integració i de discriminació interètnica a les escoles, ja trobem dos dels eixos sobre els quals girarà la recerca etnogràfica els anys posteriors: l'anàlisi de la dinàmica de rebuig o integració entre els alumnes dels diferents grups ètnics que entren en contacte a l'escola; i la valoració de les actuacions del professorat en la perpetuació de les discriminacions i el tracte desigual a les escoles. Una etnografia de Rist (1970) va mostrar la manera com una professora de St.Louis que treballava amb alumnes negres contribuïa a mantenir les condicions de desigualtat dins l'aula. Durant les primeres tres setmanes de curs, la mestra distribuïa els alumnes de la seva classe entre tres grups segons les seves capacitats. Rist va observar, però, que en el

repartiment dels nens hi influïen altres criteris al marge del de la capacitat acadèmica o intel·lectual dels alumnes, criteris com ara el color de la pell, els vestits que duien o l'origen dels seus pares, elements que estan molt correlacionats amb el nivell socioeconòmic de les famílies o la seva adscripció a un determinat grup ètnic. L'actuació de la mestra, doncs, podia estar influïda de manera inconscient per l'etnocentrisme i la discriminació vigent a la seva societat. Al capítol anterior ja he fet referència a l'efecte acadèmic que poden tenir aquestes pràctiques d'establiment de grups de nivell. El mateix Rist en un segon treball mostra que l'establiment d'aquests grups i el valor que la majoria anglosaxona otorga al nivell acadèmic assolit pels alumnes, pot fer que els alumnes minoritaris siguin situats a les posicions de menys mèrit dins de l'aula i es contribueixi al manteniment d'estereotips i d'una situació de desigualtat sense necessitat de recórrer a altres criteris de discriminació entre els alumnes que no siguin els estrictament acadèmics. Si més no, això és el que va observar en examinar el procés d'integració d'un petit nombre d'alumnes negres en una escola de Portland on l'alumnat era predominantment blanc i de classe mitja (Rist 1978). Malgrat la integració formal, les diferències de nivell acadèmic assolides pels alumnes van reproduir de manera informal la situació de segregació i la posició d'inferioritat dels alumnes minoritaris a les aules.

En general, doncs, les etnografies han demostrat que, al contrari del que en un principi es pensava, el simple contacte i convivència entre els alumnes no provoca per ell mateix unes relacions interètniques igualitàries i positives. En una etnografia realitzada en un centre escolar canadenc, Solomon (1986) constatà que les interaccions entre els alumnes dels diferents grups ètnics presents al centre eren més abundants quan més superficials eren. Clement (1978) en una revisió de diferents etnografies sobre els processos de desegragació escolar, va concloure que, malgrat les

diferències constatades a cada cas, en general la tendència era que es produís una segregació informal i, d'altra banda, que els alumnes afroamericans s'impliquessin en les experiències i les activitats d'aprenentatge amb menys prestigi. La desegregació funcionava en aquells àmbits i activitats organitzats oficialment i, en alguns casos, quan l'associació entre els alumnes depenia de la contribució del talent individual (quan es requerien determinats alumnes per a formar un equip de futbol competitiu[184], per exemple), però allà on la identitat racial tendia a desaparèixer de l'ambient durant l'activitat, les divisions es reconstituïen quan l'activitat acabava[185].

Malgrat tot, en general els estudis sobre la desegregació indiquen que els alumnes minoritaris surten beneficiats dels processos de desegregació: tot i que la segregació es reconstitueix informalment, augmenten les probabilitats d'integració i millora la seva formació acadèmica. Sobre aquesta qüestió, però, el consens no és total. Kimball i Wagley (1974), per exemple, consideren que els pares i alumnes afroamericans de classe social baixa pateixen un deteriorament profund de l'atmosfera social i escolar que contribuïa a l'adquisició d'una bona educació per als seus fills i senten

[184] L'adjectiu en aquest cas és important perque alguns autors han advertit que és aquest caràcter competitu el que pot fer que els mateixos alumnes sentin que la integració interètnica és necessària o convenient. Si els esports d'equip perden aquest caràcter i esdevenen bàsicament un instrument per al lleure i la comunicació interpersonal, esdevenen un altre dels espais on es reconstitueix la segregació. Pel que fa a l'efecte integrador de les activitats esportives, Collins (1978) va assenyalar que quan la població blanca de l'escola disminuïa, la importància de les activitats esportives com a activitats desitjades i valorades pels diferents col·lectius també disminuïa, reduïnt-se d'aquesta manera l'efecte integrador de les mateixes. Aparentment, doncs, un espai que podria provocar la integració dels alumnes quedava despullat dels seus atributs simbòlics de manera que, altra vegada, la integració tornava a ser només formal.

[185] En aquest treball s'han pres com a objecte principal d'estudi les relacions interètniques en el marc de l'escola, però que si ampliem el camp d'observació veurem que s'ha vist com es produeixen processos molt similars pel que fa al manteniment de les relacions de gènere. Els articles de Grugeon, Stanley, Dubberley, French i French i molt especialment el de Draper, compilats i traduïts al castellà a Woods i Hammersley (1995) en són bons exemples.

que es perd el paper cohesionador de la comunitat que jugaven les escoles segregades. Aquesta darrera pèrdua podia ser sentida també pel conjunt dels alumnes. De fet, aquesta nova situació col·loca la població davant del dilema d'escollir entre les opcions que afavoreixen les seves aspiracions de classe mitja, o aquelles que poden unir a blancs i negres de classe baixa per lluitar per la igualtat socioeconòmica. Aquesta darrera qüestió, la de l'articulació dels interessos de classe, gènere i ètnia l'abordarem en un apartat posterior.

7.2 RELACIONS INTERÈTNIQUES I GRUPS D'IGUALS

Hi ha un ampli consens a l'hora de considerar que la formació dels grups d'amics és quelcom molt important per als alumnes tant en el pla social, com en l'afectiu i l'intel·lectual. Com he apuntat a l'apartat anterior, l'anàlisi de les dinàmiques d'interacció que es generen entre els alumnes de diferents grups ètnics en contacte a les escoles ha estat un dels temes que ha cridat l'atenció als diferents estudiosos de l'educació. Aquest interès no és gratuït. Diferents recerques han posat de relleu que en la creació d'aquests grups i en general en l'establiment de relacions entre els companys de l'aula, els factors acadèmics poden influir de manera molt important, però també el factor gènere i l'etnicitat. Diferents treballs sobre els sistemes socials dels estudiants ens han descrit reiteradament la tendència de molts adolescents a agrupar-se entre ells en base a criteris ètnics[186]. Alguns autors fins i tot afirmen que aquesta és la tendència

[186] Petroni & Hirsch (1970), Jeliken i Brittan (1975), Achor (1978), Metz (1978), Rist (1979), Schofield (1982), Davey (1983), Milner (1983) Tomlinson (1983), Aboud (1988), Solomon (1986, 1992), Verma (1995) i Lee (1996).

predominant entre els joves -Grant i Sleeter (1996) en observar que els alumnes d'una escola que estaven etnografiant s'asseien a l'aula sense seguir cap mena de divisió ètnica, van considerar que es trobaven davant d'un cas especialment sorprenent-, però possiblement hauríem d'atribuir aquesta generalització a la manca d'un esforç de contrastació i de contextualització de les observacions etnogràfiques: és tan fàcil trobar exemples de preferències etniques en la formació de grups d'iguals, com trobar exemples de grups d'amics ètnicament barrejats. Cal relativitzar els resultats de moltes recerques i cal que s'evitin les generalitzacions abans de desenvolupoar recerques que ens permetin relacionar aquestes pautes amb elements del context social general per tal de poder establir si aquesta preferència canvia en contextos on les relacions interètniques són diferents a les que en l'actualitat es donen al continent europeu i a Nordamèrica.

En tot cas, el que se sap és que el reconeixement de les diferències ètniques i dels prejudici 'racials' vigents a cada societat s'adquireixen a una edat molt petita. S'ha observat, per exemple, que a l'edat de tres anys ja es poden produir reaccions d'intolerència per motius ètnics entre els infants: Wright (1992) descriu agresions i insults contra els alumnes asiàtics per part dels seus companys anglesos de tres anys. A aquestes edats, doncs, és possible reconèixer les diferències ètniques i se'ls poden atribuir diferents valors[187]. Per això Wright (1992: 50) considera que la idea que els infants no són conscients d'aquestes diferències i que les ignoren és simplement un element més del 'folklore' del professorat. En aquelles societats on existeixin prejudicis entre els diferents grups ètnics que les integren, serà probable que els infants que assisteixen a l'escola, i posteriorment els

[187] Veure Jeffcoate (1979), Davey (1983), Milner (1983) i Wright (1992).

adolescents i els joves, assumeixin els esmentats prejudicis i els reprodueixin en les seves relacions amb la resta d'alumnes.

Les observacions d'aula realitzades per Cecile Wright (1992) mostren que els grups de treball que van formar els alumnes d'una escola primària estaven afectats per criteris ètnics. Wright observà grups ètnicament barrejats (especialment grups de noies), però també clares preferències pels grups ètnicament homogenis, especialment entres els alumnes de la majoria britànica. Verma (1995), en canvi, va observar una preferència ètnica més acusada entre els alumnes minoritaris. Segons ella, aquests alumnes (musulmans i d'origen asiàtic) cerquen el suport i la seguretat dels companys del seu mateix col·lectiu. Verma aporta un element nou a l'anàlisi de la creació dels grups d'iguals. En primer lloc, va observar que a les escoles angleses l'afinitat ètnica és un element que orienta les preferències per a l'establiment de relacions entre els alumnes, però que té menys influència que l'afinitat de gènere. En segon lloc, comparant diversos centres escolars britànics, va observar que les afinitats ètniques són més acusades a les escoles on bàsicament hi conviuen només dos grups ètnics, mentre que les relacions interètniques són més intenses als centres més clarament multiètnics. Segons Verma, en aquest centres la relació entre els alumnes és més harmoniosa, col·laborativa i amistosa, que en els centres biètnics.

Alguns etnògrafs, al marge d'analitzar les relacions que s'estableixen entre els alumnes, han volgut aprofundir en la valoració que els mestres fan d'aquestes relacions, així com en les actituds que contribueixen a potenciar-les o a inhibir-les. D'aquesta manera s'ha pogut observar com per part de molts professors l'establiment d'unes bones relacions interètniques no necessàriament s'ha de traduir en la constitució de grups

ètnicament barrejats. D'aquesta manera, l'existència de grups ètnicament homogenis deixa de ser un indicador del grau d'integració social i del clima de convivència generat a l'escola i s'accepta com un fet "natural", el resultat de tenir un bagatge comú i una identitat compartida.

En una altra escola observada pel mateix autor, alguns mestres veien la creixent proporció d'alumnes bengalís com la principal causa de la disminució dels contactes interculturals. Excepte en les situacions en què l'agrupament dels alumnes és percebut com un rebuig o una agressió a altres alumnes o al mestre, entre el professorat no hi ha unanimitat a l'hora de valorar l'impacte d'aquesta tendència en la qualitat de les relacions interètniques.

En el treball desenvolupat per Cecile Wright (1992) en una escola primària d'Anglaterra, aquesta etnògrafa va observar que la preferència ètnica dels alumnes (d'entre 3 i 8 anys) sovint anava més enllà de l'opció pels grups d'amics ètnicament homogenis. Wright assenyala que entre els alumnes "blancs" eren comunes les actituds de rebuig pels alumnes d'altres ètnies i que a classe s'involucraven de manera persistent en comportaments racistes envers els altres alumnes. Wright parla clarament d'una actitud negativa envers els alumnes minoritaris, una actitud que en ocasions s'extenia als membres adults de les minories: segons Wright, dues alumnes de sis i set anys li van mostrar el seu rebuig a tenir mestres minoritaris

Igualment, Verma (1995) a les escoles que va estudiar també va constatar l'existència d'actituds clarament negatives envers els alumnes minoritaris. Altra vegada afirma que aquestes actituds són més comunes a les escoles biètniques que a les escoles amb una més gran diversitat ètnica: a les primeres, diu, s'utilitzen més malnoms amb connotacions racistes (referits

a trets fenotípics, diferents prejudicis culturals o a la religió; la majoria de malnoms requeien sobre els alumnes musulmans). Verma observà com l'ús d'aquests malnoms, tot i que en ocasions no pretenia ser ofensiu, a la llarga repercutia en un empitjorament de les relacions interètniques i en la creació d'un clima de tensió i hostilitat.

Com he dit anteriorment, no podem parlar d'una tendència universal cap a la constitució de grups ètnicament homogenis entre els joves i els infants a les escoles, sinó que cal que posem en relació aquestes pautes amb l'estat de les relacions interètniques en el conjunt de la societat (quelcom que habitualment no s'està disposat a fer); convé, doncs, que també fem referència al treball de diferents investigadors que han pogut observar com, a través dels jocs que lliurement desenvolupen els infants, es troben exemples d'integració interessants[188]. Alguns d'aquests autors suggereixen que l'aparició informal de mesures integradores és més freqüent quan els mestres promouen iniciatives en aquest sentit, i que l'obstrucció total del conflicte redueix la possibilitat creativa de generar noves formes socials a través de la resolució del desacord. Malauradament, el fet de voler evitar el conflicte sol ser un dels objectius principals de la majoria dels centres escolars.

Evidentment, cal tenir cura de no reaccionar de manera desproporcionada a la tendència a l'agrupament dels alumnes, però també cal ser conscient de quin és l'origen i els criteris que es segueixen a l'hora de constituir aquests grups, i també quines poden ser les seves conseqüències.

Solomon (1986, 1992) és un dels autors que ha intentat aprofundir en aquesta qüestió. En valorar les relacions intergrupals que establien els joves

[188] Per exemple Polgar (1978), Clement & Harding (1978).

d'una *high school* de Toronto on la presència d'alumnes caribenys era força important, adverteix que es corre el perill que les relacions intergrupals forjades pels joves serveixin de pauta per marcar les relacions socials entre grups dominants i minoritaris al Canadà. Solomon observa que les relacions interètniques de caràcter positiu a l'escola són molt limitades i assenyala que la pauta és similar en altres àmbits socials, com ara en l'empresa: Billingsley i Muszynski (1985) van constar les dificultats de relació interètniques als menjadors i àrees de lleure de les empreses, i van considerar que les diferències lingüístiques així com les formes de comunicació utilitzades pels membres de la minoria contribuïen a generar un un impacte negatiu per a l'establiment d'unes relacions més positives. De manera similar, considera que l'acció dels mateixos joves caribenys és essencial a l'hora de definir la qualitat de les relacions amb la resta d'alumnes minoritaris i amb el professorat.

L'anàlisi de Solomon, doncs, subratlla els aspectes negatius de les pràctiques culturals dels joves caribenys als instituts, en tant que limiten les seves oportunitats educatives i laborals i les seves relacions amb la resta de col·lectius del Canadà. És més, considera que són les seves formes d'actuació les que, de manera directa, impedeixen que s'estableixin relacions interètniques més positives a l'escola i les que provoquen una resposta negativa per part del professorat. Gilmore (1985) en estudiar les actituds de resistència cultural dels alumnes d'un centre escolar, també mostra com els mestres adopten actituds negatives pel fet que els alumnes trenquen el que els mestres entenen que ha de ser l'ambient escolar normal. Com veurem més endavant, no tots els autors estan d'acord amb aquest diagnòstic, i molts inverteixen l'argument per passar a considerar les actituds de resistència dels alumnes minoritaris com una resposta al racisme que pateixen bé a l'escola, bé a la societat.

El considerar que la causa principal dels problemes educatius dels joves minoritaris es troba en la cultura i la comunitat mateixa d'aquests joves ha estat una idea molt extesa tant entre els investigadors com entre els professionals de l'educació. Mac an Ghail (1988), per exemple, explica que per a la majoria dels mestres blancs la causa principal dels problemes dels joves negres es troba en la comunitat negra mateixa. El mateix autor també adverteix, però, que aquesta visió no ha estat només la dels mestres sinó que ha estat una de les interpretacions més difoses del racisme. De fet, donades les característiques del racisme que s'està desenvolupant en l'actualitat als països europeus, és possible que aquests arguments tornin a prendre força.

Els treballs etnogràfics més recents realitzats a les escoles, no aporten gaires exemples de presència de discursos racistes clàssics, argumentats a partir de les races... En canvi, alguns treballs de revisió dels continguts dels llibres de text, sí que han constatat que les referències a les "races humanes" encara són presents en aquests llibres. Alegret, Moreras i Serra (1991), per exemple, van analitzar la presència de conceptes racialistes aplicats a la humanitat als llibres de text i les referències a la diversitat humana en general, i van arribar a la conclusió que la categorització de la humanitat en "races humanes" segueix essent molt important, i que quan la referència a les "races" decreix, l'ambigüitat amb què es tracta la diversitat cultural i l'ús confús amb què s'utilitzen alguns conceptes, fa possible que els alumnes segueixin ordenant les referències a la diversitat a partir d'un esquema racialista. Aquest i altres treballs, però, també han constatat l'existència d'un discurs clarament etnocèntric en el qual abunden els errors de fet sobre les altres cultures, la seva presentació esbiaixada, el seu menysteniment, la manca de comprensió per la diversitat cultural o la

consideració que les situacions de contacte intercultural són problemàtiques[189]. Malauradament, no disposem de cap treball que analitzi l'ús que es fa d'aquests llibres de text, ni les conseqüències dels continguts d'aquests llibres sobre la imatge i les actituds dels alumnes respecte la diversitat cultural.

Pel que fa a les etnografies escolars desenvolupades a l'Europa occidental, i d'acord amb la forma que, com he dit, ha adoptat el racisme en aquesta àrea, s'ha observat que, en general, el tracte desigual o les actituds de discriminació a les aules es justifiquen recorrent a arguments de tipus social, cultural o nacional. Són molt habituals, per exemple, els arguments que fan referència al país o les cultures d'origen dels alumnes. Les referències als trets fenotípics se solen utilitzar més com a trets que, generalitzats, ajuden a identificar un determinat col·lectiu, que com a arguments que poden explicar una suposada desigualtat o justificar un tracte discriminatori. D'aquí les referències als alumnes "negres" o les formes despectives que fan referència a trets fenotípics com ara el color, es barregin amb les referències als alumnes asiàtics, hispans o gitanos, i amb formes despectives referides a la nacionalitat o la religió. El mateix treball de Wright, al qual abans m'he referit, aporta abundants exemples de referències dels alumnes britànics a la manera de parlar i de vestir dels alumnes minoritaris per explicar per què no els agraden. Un alumne de 8 anys, per exemple, explica que no li agraden perquè "vesteixen de manera estranya i parlen d'una manera horrible". Alguns mestres també utilitzen aquest argument. Idees com aquestes, amb connotacions etnocèntriques i de lògica xenòfoba han atret l'atenció de diferents etnògrafs. Molts d'ells han volgut veure, precisament, quin efecte tenen els processos

[189] Preiswerk & Parrot (1975), Arcand & Vincent (1979), McAndrew (1986), Almazán et altri (s.d., s.d.), Dènia et altri (1988), Bardet et altri (1989), Calvo Buezas (1989), HEGOA (1990) i Navarro (1997).

intraescolars, i més concretament les idees, actituds i accions del professorat, en la reproducció del racisme i les desigualtats interètniques.

7.3 RELACIONS INTERÈTNIQUES I ACTUACIÓ DEL PROFESSORAT

Si es deixen de banda els casos extrems (que també se'n poden trobar, i en abundància), quan s'ha valorat la presència de racisme en les actituds dels mestres, en la majoria dels casos s'ha fet referència a idees, actituds i accions inconscients que poden estar contribuint al manteniment o al reforçament de la desigualtat dels alumnes minoritaris. Foster (1990) considera que en l'actualitat les hipòtesis més acceptades sobre la forma en què el racisme pot derivar-se de les accions del professorat, són les següents:

1. A través del desenvolupament d'un currículum monocultural que ignora o denigra les altres cultures.

2. A través de la visió negativa (o estereotips) i les baixes expectatives que molts mestres tenen respecte alguns alumnes i col·lectius minoritaris.

3. Perquè les definicions d'habilitat, valor i competència que utilitzen alguns mestre pateixen d'un esbiaix etnocèntric.

4. Per la manca de competència d'alguns mestres en la cultura dels alumnes.

A aquestes hipòtesis plantejades per Foster, cal afegir-ne una altra que ha estat defensada per diferents autors:

5. Per la manca de resposta o la trivialització per part dels mestres de les mostres de racisme a l'aula.

Segons la primera hipòtesi, el currículum de moltes escoles denigra o omet la cultura dels alumnes minoritaris, de manera que aquests acaben perdent autoestima, s'infravaloren, es desmotiven, acaben essent hostils a l'escola i finalment fracassen. Igualment, la desmotivació i l'hostilitat dels alumnes minoritaris, més la manca de comprensió intercultural entre els alumnes i entre els alumnes i el professorat que genera el currículum monocultural, acaba afavorint actituds d'incomprensió, intolerància, rebuig i discriminació a les aules. Foster va trobar molt poc suport empíric a aquesta afirmació, encara que no va examinar sistemàticament variables com ara l'autoestima dels alumnes.

D'altra banda, alguns treballs han indicat que el millor coneixement intercultural per si sol no provoca una millora de les relacions interètniques. Així ho va constatar Verma en un treball etnogràfic que entre altres qüestions pretenia reunir informació per tal d'esbrinar quins factors poden fer possible una millora de les relacions interètniques a les escoles (Verma 1995). L'etnografia es va realitzar a nou escoles de secundària amb un alumnat minoritari que oscil·lava entre el 25% i el 75% del total d'alumnes. Amb aquest treball Verma va poder observar que el coneixement que els alumnes tenien de les diferents cultures venia més donat pels contactes i les informacions que els alumnes obtenien al marge de les activitats acadèmiques, que no pel que aprenien a través del

curriculum explícitament impartit pels mestres de l'escola[190]. Aparentment, doncs, caldria que en relativitzessim l'efecte, i que consideressim altres elements. Això, però, no vol dir que haguem de considerar que l'efecte del curriculum escolar sigui nul. Com he dit en referir-me als llibres de text, caldrà que es desenvolupin més treballs sobre aquesta qüestió.

Al marge dels possibles efectes tant acadèmics com en les relacions interètniques, tant en el capítol anterior com en el proper, es presenten diferents col·lectius que han adoptat actituds de resistència davant les posicions clarament assimilacionistes d'alguns centres o d'alguns sistemes d'ensenyament. Des d'aquest punt de vista, la transformació dels curriculums monoculturals i la presentació de les cultures minoritàries (o de la diversitat cultural en general) de forma no esbiaixada, es presenta com una reivindicació fonamental de molts col·lectius.

En segon lloc, diferents treballs han considerat que els mestres tendeixen a tenir estereotips, visions negatives i baixes expectatives sobre els alumnes minoritaris. Alguns treballs han estat molt influïts per les aportacions de l'interaccionisme simbòlic a l'estudi de la vida a les aules. Diferents autors[191] han remarcat que els processos de diferenciació a l'escola estan molt influïts per les categories que els mestres estableixen sobre els alumnes, i que el context escolar i les condicions del treball que s'hi realitza afavoreixen que els infants siguin jutjats en funció de la seva posició en relació a aquestes classificacions generals o en relació a la imatge del que és un alumne ideal. Com s'ha dit en altres apartats, també s'ha

[190] Verma va observar també que en situacions de contacte intercultural el coneixement mutu que es genera pot arribar a ser molt desigual. A les escoles que va etnografiar va poder comprobar que els alumnes que millor coneixien i comprenien els diferents grups ètnics tendien a ser els alumnes membres de minories ètniques.

[191] Per exemple: Rosenthal & Jacobson (1968), Rist (1970), Leiter (1974), Hargreaves et altri (1975), Sharp & Green (1975), Woods (1979), Fuller (1980) i Wright (1987, 1992).

observat que aquestes categories no es construeixen només a partir de criteris acadèmics. Pollard (1980), per exemple, afirma que les categories que estableixen els professors tendeixen a definir com a alumnes ideals aquells que actuen de manera més favorable als interessos dels mestres. Figueroa (1984) afirma clarament que els mestres actuen a partir d'un marc de referència racial. Si això és cert, argumenta Wright (1986, 1992) les possibilitats que s'estableixi una relació conflictiva entre els alumnes afrocaribenys i els mestres de les escoles britàniques és molt alta. Com veurem, Wright observà aquesta relació difícil, i observà també la tendència que es consolidessin estereotips negatius sobre l'alumnat afrocaribeny entre el professorat. Això féu que en analitzar les interaccions entre mestres i alumnes, Wright arribés a la conclusió que l'adscripció a un determinat grup ètnic era un condicionant molt important i donava lloc a un tracte desigual:

> Les circumstàncies en què els mestres han d'ensenyar fan necessàries les classificacions (Woods 1979). Individualment els infants són jutjats en funció de la seva posició respecte aquestes classificacions generals. Les dades obtingudes sobre les pautes d'interacció a l'aula mostren que les relacions entre els mestres i els alumnes estan mediatitzades per l'etnicitat (...) A partir d'aquestes dades, doncs, sembla raonable que assumim que l'etnicitat és una de les característiques que els mestres tenen en compte per elaborar la imatge del "client ideal". (Wright 1992: 42).

En el mateix treball, Wrigh observà que entre els mestres també existeixen estereotips negatius respecte els pares (es queixen de l'escassa implicació dels pares afrocaribenys i alguns fins i tot els consideren hostils a l'escola). Tizard et altri (1988) en un estudi en què demanava l'opinió dels mestres sobre els pares minoritaris va observar que el 87% de les respostes contenien estereotips i generalitzacions, i el 70% contenien imatges negatives (que els pares afrocaribenys es preocupaven massa pels seus fills,

que eren massa autoritaris i que esperaven uns resultats escolars superiors als que realment podien obtenir).

Al treball desenvolupat per Verma, una petita proporció d'alumnes (tant minoritaris com de la majoria) va manifestar que alguns mestres tenien prejudicis racials i que per això tractaven de manera diferent els alumnes. Verma assegura que en algunes escoles, aquesta percepció rebia el suport d'alguns mestres. Evidentment, estereotips i expectatives es tradueixenen en un tracte i unes formes d'actuació amb els alumnes diferents en funció de la seva adscripció ètnica, i això darrer amb tota probabilitat, es traduirà en respostes diferents al professorat i a l'escola en general, unes respostes que no seran diferents només des del punt de vista acadèmic.

Finalment cal dir que, així com alguns autors consideren que aquestes actituds estan molt generalitzades, altres o bé posen en dubte els resultats d'algunes etnografies o bé consideren que no es poden generalitzar. A l'apartat següent, veurem els resultats de l'etnografia de Foster (1990) que neguen l'existència d'estereotips i de baixes expectatives entre el professorat d'un centre anglès amb un nombre relativament alt d'alumnat minoritari; i l'article (Foster 1991) en què critica la metodologia emprada per Wright (1986) en un dels treballs més citats per donar suport a aquestes afirmacions.

En tercer lloc, donant continuïtat a l'argument anterior, també s'ha afirmat que les definicions d'habilitat, valor i competència amb què treballen els mestres són les pròpies de les classes i grups dominants, i això pot ser motiu de malentesos i conflictes. Gillborn (1990) en la seva etnografia realitzada a *City Road*, un centre britànic amb alumnat asiàtic i afrocaribeny, constata que el conflicte del professorat amb els alumnes afrocaribenys

sovint neix de la interpretació etnocèntrica de les accions dels alumnes que no els són familiars. Gillborn analitzà la imposició de càstigs i de mesures de control a l'aula i observà que aquests es poden imposar sobre conductes observades o sobre conductes o intencions interpretades. Posteriorment va poder comprobar que la proporció de càstigs als alumnes afrocaribenys per intencions i males conductes interpretades era molt superior a la de la resta d'alumnes. Segons Gillborn, les 'maneres' i les actituds dels alummnes caribenys provocaven la repressió per part d'un professorat que les interpretava de forma etnocènctrica.

Moore (1995) fa referència a la violència simbòlica (Bourdieu i Passeron 1977) a què se sotmet als alumnes minoritaris a les escoles quan, sovint inconscientment, es defensen unes formes culturals i unes altres queden en un segon pla i es consideren (explícitament o implícita) inferiors. Moore aporta un exemple d'això quan observa com la ignorància dels diferents estils lingüístics dels alumnes, provoca que determinats usos dels alumnes es considerin com formes incorrectes de narrar quan de fet poden ser considerats recursos lingüístics diferents dels que habitualment utilitzen els alumnes britànics i que l'escola promociona i malda per reproduir.

L'etnografia de Foster (1990) a *Milltown High* també dóna suport a aquest tercer argument sobre els efectes de l'etnocentrisme. Molts estudiants de l'escola no es corresponien a l'estudiant 'ideal', però els que més es distanciaven d'aquest model eren els joves afrocaribenys dels darrers cursos. El mateix Foster assenyala, però, que el problema d'aquest argument és que estem advertint que són els supòsits i els models del mestre els que fallen perquè estan culturalment esbiaixats, i en fer-ho podem oblidar que cap supòsit, concepte ni consideració, es pot formular al marge de la cultura. Lawton (1977) també considera que aquest

argument pot ser naïf i perillós. Aquests autors no consideren que el problema radiqui en què els criteris del mestre estiguin basats en els que la societat majoritària creu que cal valorar, sinó en el fet que no sempre se n'és conscient, ni hi ha una reflexió sobre si les qualitats que es valoren són útils, rellevants o necessàries per als alumnes que han de viure en aquesta societat, ni es pensa que alguns alumnes tenen altres valors i comportaments que poden ser igualment vàlids i útils.

La quarta hipòtesi sobre l'existència de racisme a les aules i les pràctiques del professorat, va ser formulada per Driver (1979). A partir del seu treball etnogràfic, Driver va arribar a la conclusió que la manca de competència de molts mestres a l'hora de tractar i entendre adequadament els seus alumnes i llur cultura, provoca que la seva relació sigui difícil, es situï aquests alumnes en posició de desavantatge i puguin aparèixer situacions de conflicte. Driver (1979) considera que el desconeixement de les cultures dels alumnes fa que aquests es sentin confosos, malinterpretats i maltractats pels mestres, i que les diferències ètniques són el motiu d'aquest maltractament. Aquest sentiment i la reacció que provoca pot donar peu a una resposta dels alumnes minoritaris i, a partir, d'això, les relacions interètniques poden complicar-se.

Amb el seu treball etnogràfic, Verma (1995) va poder comprobar que la majoria dels mestres coneixien insuficientment les cultures, religions, valors i costums dels seus alumnes i ho atribueix a què durant la seva formació inicial no van rebre cap formació sobre cultura i etnicitat. Verma opina que aquest desconeixement pot haver contribuït a generar un ambient i unes relacions difícils entre els diferents col·lectius presents a les escoles. Foster (1990), en canvi, no va observar res que confirmés això i afirma que la confusió que es manifestava a inicis dels 70 quan els

afrocaribenys sovint eren immigrants recents actualment ja no es manifesta. Els alumnes afrocaribenys del seu centre no semblaven en absolut confusos per cap mena d'incertesa cultural. Foster afirma que ni els mestres no malinterpretaven les conductes dels alumnes afrocaribenys ni aquests es sentien malinterpretats ni maltractats per motiu del seu origen o la seva cultura. Foster ho atribueix a què els mestres havien estat formats en educació antiracista i multicultural, i que al seu centre ells mateixos s'havien proposat desenvolupar aquest tipus de polítiques.

Que la sensibilitat i la formació intercultural dels mestres hagués contribuït a la millora de les relacions interètniques en general i a un bon coneixement dels alumnes per part dels mestres, sembla una hipòtesi força plausible i esperançadora. Però quan Foster pretén explicar aquesta situació que alguns considerarien anòmala a partir de la suposada transformació cultural dels alumnes afrocaribenys, s'evidencia la seva manca de formació antropològica en general i el seu escàs coneixement de l'antropologia de l'educació en concret: Foster diu que la majoria dels alumnes afrocaribenys ja s'havien criat a la Gran Bretanya i que, per tant, les formes culturals caribenyes eren menys marcades. Assenyala que alguns aspectes de la cultura afrocaribenya s'han barrejat amb la cultura de les classes treballadores britàniques i la cultura popular difosa pels mitjans de comunicació, i que s'ha tendit a formar unes noves cultures juvenils basades en grups ètnicament barrejats. Veiem que Foster no es planteja en absolut les aportacions dels antropòlegs de l'educació nordamericans, ni contempla la possibilitat que es generin processos de contraaculturació o de distinció cultural, o que els alumnes minoritaris puguin desenvolupar el que Ogbu anomena "trets culturals secundaris" (Ogbu 1982, 1986, 1987, 1989, 1992), ni que en el cas que aquests es generin, les possibilitats de comprensió i d'establir un diàleg intercultural siguin encara més limitades.

En tot cas, si acceptessim la hipòtesi de Foster, caldria explicar per quin motiu en el cas d'altres minories que han mantingut un contacte prolongat amb la població majoritària (part de la població gitana arreu d'Europa, part de la població negra als EUA), el diàleg i la comprensió intercultural segueix essent problemàtica.

Altres autors que coincideixen amb Driver alhora d'assenyalar el desconeixement de la cultura minoritària com una possible font de conflicte, han indicat que en ocasions els esforços per desenvolupar programes d'educació intercultural fracassen a causa d'aquesta manca de coneixement i destressa i que en ocasions només aconsegueixen reforçar la imatge distorsionada que, de les cultures minoritàries, en tenen els alumnes de la majoria, i provoquen reaccions de tancament i rebuig entre els mateixos alumnes minoritaris. Mac an Ghaill (1988), per exemple observà que en intentar desenvolupar un programa d'educació intercultural, alguns mestres delataven la seva manca de coneixement i de seguretat per desenvolupar alguns temes. Això servia perquè es consolidessin alguns tòpics sobre les cultures diferents de la majoritària (cultures que finalment apareixien com exòtiques, difícils, esotèriques i mancades d'importància). Mac an Ghaill explica que per evitar dificultats i implicar els alumnes, a l'hora de desenvolupar alguns temes, els mestres van pretendre que els alumnes minoritaris cooperessin amb ells i, en certa manera, que esdevinguessin un recurs més. Els alumnes, però, en general van refusar aquesta cooperació, alguns van criticar aquesta estratègia i altres, els asiàtics, van mostrar-se avergonyits o estigmatitzats durant el transcurs d'aquestes classes. Al proper capítol desenvoluparem amb més detall aquesta qüestió.

Finalment, la cinquena hipòtesi que s'ha plantejat, considera que la insensibilitat d'alguns mestres fa que les respostes als actes de racisme que es produeixen a les aules no siguin prou clares i contundents, i això provoca un sentiment d'indefensió i tracte discriminatori dels alumnes minoritaris, i una sensació d'indiferència o de tolerància entre els altres alumnes, que pot afavorir la reproducció d'aquests actes. Anteriorment, ja s'han transcrit cites d'altres treballs en les quals es mostra que l'actitud d'alguns mestres contribueix a trivialitzar algunes mostres de racisme (considerant que són "coses de nens" o que és millor ignorar-les perquè una intervenció només afavoriria l'augment de la crispació). Com en casos anteriors, aquestes actituds poden tenir el seu origen bé en una certa insensibilitat, bé en el fet que es comparteixin determinats estereotips o prejudicis racistes, o bé en la necessitat de mantenir l'ordre a la classe (i com en casos anteriors, aquesta necessitat pot fer que el desenvolupar estratègies docents 'de supervivència' sigui una prioritat en detriment de l'establiment a l'aula d'un marc social i de conducta just i igualitari).

Aquests, com deia, són cinc dels aspectes vinculats a l'actuació del professorat que diferents autors consideren que poden tenir una especial incidència en les relacions interètniques. Amb tot, cal anar més enllà i valorar també, per exemple, la manera com es desenvolupa el discurs sobre la diversitat (tal com s'ha exposat al capítol anterior) o quines són les prioritats dels mestres. A l'apartat inicial he indicat que en moltes ocasions evitar els conflictes és un objectiu prioritari i això impedeix que els mateixos mestres abordin el tema del racisme i que intervinguin en les relacions interètniques. D'aquesta manera un clima de pau aparent podria estar encobrint tensions latents, unes relacions interètniques degradades que per diferents circumstàncies només ocasionalment es traduirien en conflictes clars.

La recerca desenvolupada per Dubet i Martucelli (1996) en un col·legi situat en un barri "difícil" en el qual les tensions interètniques i les opinions racistes són habituals, pot ser un bon exemple d'això que acabo d'exposar. En les entrevistes individuals que van fer als alumes van sorgir tots els tòpics i arguments racistes propis de l'extrema dreta: els immigrants són delinqüents, agressius, sorollosos, s'aprofiten dels serveis de l'estat... Aquests arguments, però, quedaven ponderats pel fet que tothom deia conèixer també immigrants simpàtics, bona gent. Els joves magrebins tampoc no tenien idees gaire millors dels francesos: els qualificaven de racistes, d'abusar dels immigrats, d'agresius, fins i tot si reconeixien que entre els seus millors amics hi havia francesos. En les entrevistes col·lectives, en canvi, realitzades amb aquests mateixos alumnes en el col·legi, totes aquestes opinions quedaven neutralitzades, com si hi hagués una norma i que transguedir-la pugués implicar greus incidents. Tot passava com si el racisme, banal fora de l'escola, estigués prohibit a dintre per tal de reduir una violència sempre amenaçadora.

Els autors del treball en fan aquesta lectura: l'escola s'ha de protegir de la societat i opta per fer-ho imposant el silencia sobre determinades qüestions. Així, els mestres del centre parlaven menys de la defensa de la universalitat republicana, del progrés o de la identitat nacional, que de la preservació de la pau escolar gràcies a la prohició del racisme (malgrat que això també comportés la prohibició de totes les formes d'identitat i de la major part dels problemes socials). És possible, però plantejar-se altres qüestions: és més fàcil imposar l'anti-racisme oficial i els principis de la interculturalitat amb la força (més que autoritat) que té l'escola, que no pas treballar perquè aquests principis siguin assumits i (sobretot) practicats pels alumnes. Com veurem quan exposi el treball realitzat a l'institut objecte

d'estudi, també en aquest centre els alumnes semblaven tenir molt clar quin era el discurs oficial i el reproduïen sempre que se'ls ho indicava: quan havien de realitzar debats sobre el racisme, quan havien d'escriure una redacció sobre els immigrants... L'anti-racisme aparent dels alumnes en aquests exercicis ens diu més de la capacitat repressora de l'escola que no pas de la seva capacitat de convicció. També ens diu que possiblement la línia de treball seguida (el discurs i la manera de difondre'l i de traslladar-lo a la pràctica) no és la més adequada.

7.4 RACISME A LES AULES: DOS TREBALLS ETNOGRÀFICS

Fins ara hem vist que els treballs que han abordat la qüestió de les relacions interètniques a les escoles són abundants. Molts llibres mostren les experiències i les relacions que estableixen els alumnes minoritaris amb la resta d'alumnes i personal de les escoles. Alguns dels més recents que descriuen formes de racisme i discriminació per motius ètnics, de classe social i gènere són: Fuller (1980), Carrington (1983), Furlong (1984), Green (1985), Peshkin (1991), Wright (1986, 1987, 1992), Mac an Ghaill (1988, 1989), Foster (1990), Gillborn (1990), Troyna i Hatcher (1992). De tots aquests, els de Wright (1987, 1992) i Green (1985) són els únics que s'han desenvolupat a escoles primàries. Green (1985) ha aprofundit en els estils dels mestres a les classes multiètniques; Troyna i Hatcher (1992), en els incidents racistes entre els alumnes. Mac an Ghaill (1988, 1992) i Gillborn (1990) han analitzat la resposta dels alumnes minoritaris l'experiència escolar i el tracte discriminatori que experimenten. Tot seguit s'exposaran els eixos del treball de dos d'aquests etnògrafs. Es tracta dels

treballs de Cecile Wright i Peter Foster, que a partir del seu interès per avaluar l'efecte dels processos intraescolars en el tractament que rep l'alumnat minoritari, van arribar a conclusions diferents i van generar una certa polèmica, tant al voltant dels resultats que van obtingut, com del rigor i l'adequació de la metodologia emprada. Els diferents treballs etnogràfics de Cecile Wright mostren una influència clara de l'interaccionisme simbòlic dels sociòlegs britànics. En analitzar les interaccions que s'estableixen entre alumnes de diferents col·lectius i entre els alumnes en general i els mestres, l'autora aprofundeix en la segona de les hipòtesis que anteriorment he plantejat, si bé des de la perspectiva interaccionista i cenyint-se al marc estrictament escolar. L'etnografia publicada el 1992 és una de les poques que es proposa valorar l'existència de discriminacions i desigualtat en les relacions interètniques a les aules de primària.

Wright va desenvolupar el seu treball a tres escoles situades a barris obrers (la majoria dels treballadors realitzaven treballs manuals no qualificats o estaven aturats). Als barris hi havia un índex relativament alt de població minoritària, sobretot originària del Carib, Pakistan, Bangladesh i l'Índia. En aquestes escoles s'havia endagat formalment una política orientada a l'educació multicultural, s'havia creat un centre de recursos i s'havia aconseguit professorat de suport. Les edats dels alumnes oscil·laven entre els 3 i els 8 anys aproximadament.

Una de les qüestions que va cridar l'atenció de l'etnògrafa, va ser el tracte que els mestres dispensaven als alumnes minoritaris. El 1985, Green va observar que els alumnes de la majoria captaven molt més l'atenció dels mestres, que els dedicaven més temps i interactuaven més amb ells, discutint-hi i aportant idees. En canvi, els joves d'origen caribeny rebien

menys atenció i se'ls encoratjava menys. Green (1983b) també va observar que aquesta pauta no es reproduïa amb les noies caribenyes: aquestes rebien poca atenció, igual que els nois, però les interaccions eren més positives que en el cas d'ells. Les observacions de Green, però, no deien res sobre els processos que justifiquen aquestes diferències. Wright es va proposar aprofundir en aquesta qüestió.

En un primer moment, l'autora va obtenir una imatge extremadament postiva de les escoles que va etnografiar: les relacions entre tots eren bones i tothom manifestava la voluntat d'encoratjar i dispensar un tracte igual de postiu per a tots els alumnes. Més endavant, però, va començar a observar subtils diferències de tracte entre els i les mestres i els diferents grups d'alumnes. Wright va observar, per exemple, que els alumnes asiàtics generalment són exclosos de les discussions perquè els mestres assumeixen que aquests alumnes no entenen l'anglès correctament i per tant no poden participar en determinades discussions. També va observar que quan participen en les discusions els mestres s'adrecen als alumnes asiàtics en un anglès telegràfic i molt simplificat. Wright afirma que els mestres es mostren irritats si senten que les pobres habilitats lingüístiques d'aquests alumnes interfereixen en el ritme i el 'bon' funcionament de les classes.

Per la seva part, els alumnes asiàtics es comporten de manera tranquil·la, reposada, en certa manera resten invisibles als mestres i reben poca atenció. Wright explica que poques vegades se'ls demana que responguin preguntes i que adoptin un rol actiu en les activitats de l'escola. Actuen com un grup aïllat, parlen i es relacionen poc amb els altres alumnes, i quan parlen entre ells solen fer-ho en la seva llengua autòctona.[192]

[192] Alguns mestres consideren que això és un problema: "Perquè no sé que diuen. Podria ser alguna cosa contra els altres infants de la classe" (Wright 1992: 17).

Wright va veure que alguns mestres adopten una actitud negativa enfront de determinats costums i tradicions dels alumne asiàtics: quan per vestir-se per a la classe de gimnàstica les noies s'amaguen darrera les taules perquè els altres alumnes no les vegin, els mestres sovint mostren el seu desacord o ironitzen sobre aquesta actitud. Els mestres també creuen que les famílies no donen el suport suficient ni adequat perquè els alumnes puguin anar bé a l'escola. Segons Wright aquestes actituds acaben creant en els alumnes una sensació d'inseguretat a l'aula i influeixen la disposició social envers els seus companys. L'autora explica que els nois i noies asiàtics són molt i molt poc populars entre els alumnes de la majoria. També va observar que els alumnes majoritaris s'adonen de les diferències de tracte entre els mestres, ells i els alumnes asiàtics, i que en ocasions utilitzen algunes d'aquestes diferències per fer bromes sobre aquests darrers.

La relació dels mestres amb els alumnes d'origen afrocaribeny és molt diferent. Mentre els asiàtics afronten unes actituds que parteixen de l'assumpció de les seves pobres habilitats lingüístiques i de la resposta negativa a les seves característiques culturals en relació a l'escola, els alumnes afrocaribenys afronten unes actituds que parteixen de l'assumpció del seu mal comportament: se'ls crida l'atenció, se'ls destaca, se'ls renya i se'ls castiga en públic.

Cecile Wright (també d'origen afrocaribeny) va observar que els alumnes afrocaribenys sempre es troben entre el grup d'alumnes més criticats i castigats de la classe. L'etnògrafa també va observar que alguns mestres extremaven l'atenció sobre aquests alumnes de manera que els acabaven renyant per conductes que en altres alumnes no mereixien cap toc d'atenció. En contrast amb la manca d'atenció que reben els alumnes

asiàtics, els afrocaribenys reben una atenció negativa desproporcionadament gran. En general, el principal objectiu d'aquesta atenció són els nois, no les noies.

Els càstigs generalment se'ls apliquen en públic i alguns d'aquests càstigs sovint van més enllà de la simple imposició d'una disciplina i en ocasions es pot considerar que constitueixen veritables atacs personals. En parlar amb els alumnes, Wright va poder comprobar que són molt conscients del mal tracte que reben i del greuje comparatiu que pateixen. Alguns senten que els mestres no confien en ells a l'hora de repartir responsabilitats i recompenses a classe. Segons Wright la majoria dels professors no són conscients de tot això, però els alumnes blancs sí. També assenyala que les percepcions dels alumnes (de tots) coincideixen amb les seves observacions d'aula.

Wright va interessar-se especialment per l'ús de la disciplina i les formes de control sobre els alumnes afrocaribenys. Altres investigadors consideren que a les aules on es perceb indisciplina, els mestres poden adoptar mesures que en principi no consideren pròpies d'una bona docència, i que sovint els mestres adopten les mesures en funció de la imatge que tenen sobre el que és un "alumne ideal".

Les respostes dels mestres, diu Wright, d'una banda estan arrelades en les seves assumpcions sobre aquests alumnes, i d'una altra en les demandes del seu ofici, que inclouen la necessitat de controlar els alumnes i d'establir i mantenir una disciplina a l'aula, reflecteixen la necessitat de donar resposta a l'amenaça que senten com a mestres (*survival threat*), de trobar

estratègies de supervivència a l'aula[193]. Per això molts mestres adopten una estratègia que prima el control en detriment de la bona praxi pedagògica, és el que Stebbins (1977) ha anomenat *custodual orientation*. Els mestres, però, s'han de considerar professionals competents, i per no sentir que han fracassat en el seu ofici han de recórrer a aquestes pràctiques de control i pensar que no entren en contradicció amb el correcte desenvolupament de la seva feina. Evidentment això no és fàcil, Pollard (1980) parla d'una tensió entre el 'jo ideal' i el 'jo pragmatic' (*ideal self / pragmatic self tension*). L'experiència del *survival threat*, però, se suma a la percepció que és un grup en concret el que concentra aquesta amenaça; en el cas de les escoles que Wright va etnografiar, aquest grup era el dels alumnes afrocaribenys.

Segons Hargreaves (1967), una manera de difondre les actituds cap a la categorització de l'alumnat negre és a través dels comentaris informals que es realitzen entre el professorat. Són un instrument molt important ja que bona part del professorat no imparteix classes a aquests alumnes, però sent els comentaris dels altres professors. Aquests comentaris sobre l'alumnat creen expectatives i presumpcions a través de les quals es valorarà aquests alumnes. Hargreaves assegura que l'alumnat positivament orientat cap els valors de l'escola gairebé sempre es troba entre el grup d'alumnes avantatjats, mentre que els que presenten orientacions negatives solen estar entre els endarrerits. Va descobrir que es desposseïa de l'estatus l'alumnat del grup dels endarrerits i que aleshores aquest desenvolupava una cultura antiescolar que s'utilitzava per guanyar un estatus perdut.

[193] El concepte ha estat introduït i analitzat des de la microsociologia i l'interaccionisme simbòlic. Veure: Woods (1979), Denscombe (1980), Pollard (1980) i Risenborough (1981).

Els mestres consideren que els alumnes afrocaribenys i els *rastafaris* representen una amenaça per a l'ordre de la classe i que el seu comportament repta constantment la seva autoritat. Això fa que accentuïn el control sobre aquests alumnes. Wright considera demostrat que això desencadena un procés que acaba etiquetant aquests alumnes de manera negativa. A les tres escoles els alumnes menys expulsats de classe eren els blancs, els asiàtics i les noies. Quan es va crear una "classe especial" per a alumnes problemàtics aquesta va rebre una quantitat desproporcionada d'alumnes afrocaribenys. Els alumnes afrocaribenys, comenta Wright, també suspenen més dels que proporcionalment els pertoca.

En alguns comentaris escrits sobre els alumnes que Wright va demanar als mestres, s'evidencia que aquests dirigeixen la seva frustració sobre els alumnes afrocaribenys, i que quan els descriuen acaba essent difícil distingir els estereotips dels simples insults. Alguns mestres reconeixen que la intolerància racial forma part de la vida de l'escola. La resposta dels mestres als conflictes racials, tal com la descriu Wright, és ambivalent: si bé solen intervenir, la seva intervenció no és la mateixa que en altres conflictes. Sovint apel·len a la tolerància i al respecte, i les intervencions més decidides fan témer als mestres que només contribueixin a fer més acusades les tensions entre els alumnes dels diferents col·lectius. Igualment, la resposta dels mestres als malnoms que reben els alumnes minoritaris (especialment els asiàtics, per als quals aquests malnoms formen part de la seva experiència diària) varia d'un mestre i d'una escola a l'altra, però en molts casos no és en absolut decidida. Més enllà del racisme que perceben els mestres, hi ha dificultats per veure fins a quin punt el racisme influeix i afecta les vides dels alumnes minoritaris.

Entre els mestres també existeixen estereotips negatius respecte els pares dels alumnes minoritaris, es queixen de la seva escassa implicació i alguns fins i tot els consideren hostils a l'escola. En general les escoles asseguren que és positiu mantenir una bona relació amb els pares, però poques vegades s'endaguen propostes que la propiciïn. Per la seva part, els pares asiàtics justifiquen la seva manca de participació pel seu escàs domini de la llengua i es queixen que l'escola no presta prou atenció a la seva cultura i que sovint els mestres no tenen una bona disposició a escoltar-los i atendre'ls. També es mostren insatisfets per la resposta que l'escola dóna al racisme que pateixen els seus fills.

El treball de Wright, doncs, dóna mostres clares de l'existència d'un tracte desigual per part d'alguns mestres britànics. Foster, un altre dels etnògrafs britànics de formació sociològica que ha volgut avaluar la influència dels processos intraescolars en el desenvolupament del racisme a les escoles britàniques, arriba a conclusions ben oposades. En les seves discussions formals i informals amb els mestres de *Milltown High*, i en les seves observacions a l'escola, Foster (1990) trobà pocs exemples d'actituds racistes entre el professorat. En general, diu, els mestres adoptaven actituds positives amb els alumnes minoritaris i les seves cultures i comunitats.

A diferència del que va observar Wright, Foster (1990) va observar ben poca animadversió entre el professorat i els estudiants de *Milltown High*, i considerà que en absolut es podia relacionar amb les divisions interètniques. De la mateixa manera, Foster va considerar que les relacions entre els estudiants dels diferents col·lectius eren bones i harmonioses.

Foster afirma que, amb les observacions que va poder realitzar en una aula de tres anys, no va constatar que els alumnes minoritaris ocupessin les posicions d'estatus inferior en les estructures socials de l'aula, i no va trobar evidències clares de tracte diferencial envers aquests alumnes. A diferència d'altres escoles en què els estudiants eren classificats per grups d'habilitat desigual abans que d'incorporar-los a l'escola, l'escola etnografiada per Foster havia introduït els grups d'habilitat barrejats, i això feia que les decissions potencialment discriminatòries fossin menys, i que els alumnes no puguessin ser classificats abans de poder demostrar les seves potencialitats.

Els alumnes afrocaribenys estaven infrarepresentats entre el grup d'alumnes més valorats del curs, però Foster apunta que possiblement això fos degut a que els mestres tenien en compte tant l'habilitat dels alumnes com el seu comportament a l'hora de valorar-los. I el comportament dels alumnes afrocaribenys (dels nois, no el de les noies) tendia a ser més disruptiu que el dels altres alumnes, cosa que feia que sovint entressin en conflicte amb els mestres. Foster considera lògic que aquestes actituds facin que els mestres no classifiquin aquests alumnes com els millors de la classe, i veu lògic que la motivació i el comportament dels alumnes es tingui en compte.

Foster també constata que les alumnes afrocaribenyes no desenvolupen comportaments disruptius i que són col·locades als grups d'estatus més elevat de l'aula. L'etnògraf diu que no hi havia cap altra pràctica que pugués crear desavantatges entre els alumnes minoritaris: les tutories i els sistemes d'avaluació que ell va observar no estaven culturalment esbiaixats. Com s'ha assenyalat anteriorment, i al contrari del que va descriure Driver (1979), constata que molts mestres coneixien i eren sensibles a les cultures

dels alumnes minoritaris i que no semblaven culturalment incompetents en les cultures d'aquests alumnes ni en interaccionar amb ells.

En la descripció de *Milltown High* les accions disciplinaries dels mestres eren aparentment justes i rellevants, vinculades a expectatives i normes de caràcter universal, i les conductes dels alumnes no es consideraven com a anormals de manera innecessària (la normativa sobre el vocabulari, les formes de vestir i la conducta era flexible). La gran 'expressivitat' de la cultura dels joves afrocaribenys poques vegades conduïa aquests alumnes a entrar en conflicte amb els seus mestres. En aquest punt, però, Foster es mostra ambigu, assenyala que quan sorgeix algun conflicte és difícil saber fins a quin punt es deriva de 'l'etnicitat dels afrocaribenys' o de 'la seva cultura juvenil'. Foster tampoc no analitza les conseqüències d'aquestes conductes sobre les trajectòries acadèmiques i socials d'aquests joves i sobre les relacions amb els altres alumnes, ni com les justifiquen els joves que les desenvolupen, ni com les interpreten els mestres (si es plantegen algun tipus de reflexió sobre què és el que les motiva, o si simplement les consideren pròpies d'aquests joves). Pel que fa als materials escolars, Foster assegura que no va observar que n' hi hagués que tractessin malament les altres cultures.

Foster insisteix a deixar clar que els alumnes minoritaris de *Milltown High* estaven en desavantatge no per les actituds racistes del professorat o per qualsevol pràctica escolar, sinó per l'estructura i organització del sistema educatiu en general, que permet situar els alumnes dels col·lectius amb més recursos econòmics i culturals en canals que els afavoreixen clarament. Fins i tot quan la igualtat d'oportunitats s'assegura en una escola en concret, les desigualtats del sistema educatiu continuen situant alguns alumnes en posició de desavantatge. Foster també subratlla que molts dels

alumnes de *Milltown High* havien de fer front a problemes educatius i socials com a resultat de la discriminació i el desavantage experimentat pels seus pares[194]. Foster assegura que les subcultures que desenvolupen, en part són una resposta a aquest desavantatge (i en aquest punt parla dels alumnes en general, sense fer distincions ètniques, per explicar que es mostraven hostils o ambivalents respecte l'escola)[195].

Els resultats de les etnografies de Wright i Foster són manifestament divergents. Hom podria pensar que això és degut a què ambdós autors van etnografiar escoles diferents, i cap d'ells no defensa que les seves observacions hagin de ser extrapolables o representatives del que succeeix a les escoles britàniques. Amb tot, malgrat les advertències d'aquest tipus, aquesta mena de treballs (i a manca de dissenys metodològics més elaborats que combinin la recerca etnogràfica intensiva i treballs extensius que ens permetin valorar la possibilitat de generalitzar conclusions i dades) solen considerar-se com a bons indicadors dels problemes que mestres i alumnes han de fer front a les escoles, i poden arribar a orientar les polítiques educatives i la formació inicial i continuada dels mestres.

Segons Foster, això és el que ha succeït amb un dels articles de Cecile Wright (1986). En un article posterior (Foster 1991)[196], l'autor deixa clares les seves diferències respecte els plantejaments de Wright i defensa que les divergències en els resultats no estan provocades només l'existència de

---

[194] Foster analitza aquesta qüestió al marge de les aportacions de l'antropologia de l'educació americana, valora les condicions materials de les famílies però prescindeix de l'anàlisi cultural, de les expectatives educatives d'aquestes famílies etc. Sobre aquesta qüestió: Serra (1998).

[195] En aquest punt l'anàlisi de Foster sembla seguir la línia de la resistència escolar endagada per Willis (1977), tampoc fa cap referència als etnògrafs americans ni es planteja si les actituds i les formes de resistència cultural dels alumnes minoritaris són del tot equiparables a la resistència dels alumnes de classe obrera que va descriure Willis.

[196] Tots dos articles aparèixen compilats i traduïts al castellà a Woods i Hammersley (1995).

realitats diferents a les escoles que un i altra han etnografiat. A l'article de Wright (1986) s'exposen els resultats d'una etnografia realitzada a dues escoles britàniques de secundària amb una proporció d'alumnes asiàtics i afriocaribenys important. Igual que al treball publicat el 1992, Wright explica que els estereotips i les actituds dels mestres enfront dels alumnes minoritaris afecten de manera important la relació amb aquests alumnes i les seves actituds enfront la institució escolar. A les dues escoles etnografiades per Wright, es considerava que la forta presència d'alumnes minoritaris havia repercutit en un descens del nivell acadèmic i en un deteriorament de la disciplina escolar. Wright recull abundants referències dels professors a la poca capacitat dels alumnes i a l'actitud disruptiva d'alguns d'ells (bàsicament els joves afrocaribenys). Wright també exposa les converses amb un grup de setze nois i noies minoritaris que mostren la seva convicció que l'organització de l'escola està en contra seva, per a ells l'escola és com un camp de batalla, un entorn hostil que els refusa. Aquests alumnes han acabat formant un grup i han desenvolupat una subcultura amb components antiescolars i fins i tot antiblancs, que adoptava el comportament típic de les bandes juvenils (per exemple mostrant-se durs i hostils) i afirmant la seva 'negritud' (utilitzant de forma defensiva i ofensiva el seu propi dialecte).

A totes dues escoles l'ambient entre el professorat era igualment contrari als alumnes minoritaris. Wright resumeix part de la conversa amb una professora que afirmava que l'escola estava per ensenyar només els estils de vida occidentals, que era per això per què s'anava a l'escola. Un altre mestre comentava el seu temor per la 'contaminació' que estava patint la 'cultura anglesa' (Wright 1986: 221). Alguns comentaris realitzats pels mestres reconeixien l'existència d'unes relacions tibants entre el professorat i alguns grups d'alumnes, però sovint es presentaven els

alumnes com els elements actius i el professorat com els elements passius que en tot cas reaccionen davant les actituds dels primers. Molts altres comentaris que Wright desgrana al seu article, són transcripcions de les opinions que els alumnes manifesten respecte el professorat, o d'entrevistes amb membres dels aquips directius que valoraven les actituds del seu professorat: un cap d'estudis que explica que ha sentit que un professor deia a un alumne que se'n tornés al seu país; un professor afrocaribeny que considera que hi ha força racisme per part del professorat de la seva escola; un cap d'estudis que declara que ha tingut professorat que ha manifestat que potser sí que en alguna ocasió no han tractat igual tots els alumnes pel fet que alguns eren membres de minories, però en aquests casos l'actitud discriminatòria es contempla com una qüestió individual i que s'ha de resoldre de manera informal i privada i no dins de l'estructura oficial de l'escola.

Foster (1991) comenta que aquest darrer article de Wright ha estat abundantment citat per il·lustrar de quina manera les actituds dels professors poden estar impregnades de racisme i com aquest racisme pot acabar afectant les actituds de l'alumnat minoritari a les escoles[197]. Foster, però recorda que altres treballs no han arribat a conclusions tan contundents: a partir d'un treball etnogràfic Hammersley (1980), per exemple, va detectar mostres de racisme cap als alumnes minoritaris en les converses de les sales del profesorat, però va comprovar que aquestes converses posteriorment no provocaven actituds discriminatòries a les aules; i Driver (1979) en un altre estudi etnogràfic observà com molts

[197] Carter i Williams (1987), Rex (1989), Troyna i Carrington (1989), per exemple, fan referència a aquest treball de Wright. L'extrapolació dels resultats i les conclusions de treballs etnogràfics és un problema greu quan la metodologia seguida en aquests treballs és estrictament inductivista i no es realitza cap esforç (ni anterior, ni durant, ni posterior a la realització de l'etnografia) per contrastar les hipòtesis i mesurar la representativitat d'allò que estem estudiant.

professors es relacionaven amb inseguretat i confusió amb els alumnes afrocaribenys i va argumentar que això era fruit del seu escàs coneixement de la seva cultura, més que no pas de conductes racistes o predisposicions negatives envers aquest alumnat.

Foster reclama una anàlisi més detinguda del treball de Wright. Segons Foster l'article de Wright, un article de referència, conté serioses mancances metodològiques que poden provocar interpretacions molt esbiaixades. En concret critica que Wright aporta molt poques probes directes de les actituds negatives o hostils cap als estudiants minoritaris i tendeix a basar-se gairebé exclussivament en les declaracions dels seus informants: professors i professores que fan comentaris sobre altres mestres, i alumnes minoritaris que valoren l'actitud i comportament del professorat. Aquestes evidències són escasses, sobretot si es té en compte que Wright afirma que l'article ha estat redactat després d'un treball d'observació a les aules força llarg. I aquesta manera d'actuar té riscos: Foster assenyala que tothom és capaç de trobar un exemple de conductes discriminatòries quan se li demana.

L'etnografia de Wright no contrasta suficientment les informacions, i els informants aporten molt pocs exemples que els donin suport. A més les dades de Wright provenen de les opinions d'un nombre molt petit de mestres: dos d'una escola i cinc d'una altra. I quan un professor defensa que les actituds del professorat són justes i no es dóna un tracte discriminatori als alumnes minoritaris Wright pràcticament l'ignora i centra la seva atenció al que diuen els altres mestres. Wright fa molt poc per contrastar la fiabilitat de les informacions, no les compara amb les d'una mostra més àmplia de professors ni les contrasta amb observacions directes a l'aula.

Igualment, el nombre d'estudiants citats és relativament petit i no s'especifica per què s'han seleccionat ni si el seu punt de vista és representatiu del conjunt dels estudiants (en un article posterior Wright (1990) nega que pretengués que el seu treball fos representatiu de res més del que succeïa a les dues aules que va etnografiar). Tampoc no s'aporten dades per saber si les observacions d'aquests estudiants sobre l'hostilitat dels mestres són encertades o no, ni si, en el cas que hi hagués hostilitat, aquesta està provocada pel fet que són "negres" (potser els mestres reaccionarien de manera similar amb altres alumnes encara que no ho fossin, però Wright no ho investiga). Foster es planteja si una mostra similar d'alumnes "blancs" ens aportaria opinions del mateix tipus.

D'altra banda, els alumnes entrevistats per Wright tenen tendència a generalitzar sobre el professorat a partir d'un petit nombre de casos. Es dóna la possibilitat que les actituds antiescolars d'alguns alumnes s'estiguin expressant en termes de racisme per part del professorat, d'aquesta manera les acusacions d'hostilitat i tracte discriminatori s'utilitzarien només per expressar les seves actituds antiescolars. Finalment, com en el cas en què un professor negava l'existència de racisme, Wright no presta atenció a un alumne que afirma que en general els mestres no actuen de manera racista, encara que n'hi hagi alguns que sí.

Evidentment Wright (1990) es defensa de la majoria de crítiques que Foster ha realitzat (afirma que la mostra d'alumnes i professors que donen suport a les seves afirmacions és més àmplia del que l'article original deixa entreveure, i que les observacions de camp tendeixen a confirmar les seves afirmacions[198]). Però finalment Foster planteja un problema que depassa el

[198] L'article original, però, no permet mesurar ni com, ni quan semblen confirmar-se les afirmacions de Wright. Tal com critica Foster, l'autora es limita a exposar alguns casos

treball de l'etnògrafa britànica, que està molt extès en la pràctica etnogràfica i al qual ja m'hi he referit abans: Wright diu que el tracte hostil i arbitrari dels professors de l'escola provoca la resposta de l'alumnat afrocaribeny, de manera que els conflictes que es generen a l'escola són fruit de l'antagonisme que s'ha creat. Wright, però no es planteja si les actituds dels alumnes afrocaribenys poden tenir el seu origen fora de l'escola. Foster considera raonable pensar que la situació socioestructural en la qual es troben els afrocaribenys a la Gran Bretanya i les poques possibilitats de donar continuïtat als estudis o d'aconseguir un lloc de treball qualificat poden ser les causes principals de les actituds antiescolars d'aquests joves. Wright ignora completament aquesta possibilitat i accepta el punt de vista exposat pels alumnes afrocaribenys.

Amb treballs com aquests no podem contrastar si efectivament els processos escolars juguen un paper important en la reproducció de les desigualtats ètniques i en el desenvolupament de les actituds dels joves (de les actituds interètniques i les actituds envers l'escola). Foster admet que els processos escolars poden ser factors significatius, però els treballs com el de Wright no arriben a demostrar que ho siguin:

> Si bé admeto que els processos que es produeixen dins de les aules i de les escoles *poden* ser factors significatius en la reproducció de desigualtats racials en l'educació, aquest estudi no ha arribat a demostrar que efectivament ho són. Generalment hi ha poca evidència del racisme del professorat i que aquest racisme causi desigualtats racials en relació a l'educació. En tot cas, crec que hauríem de mirar més enllà dels processos escolars i fixar-nos en els desavantatges econòmics , socials i culturals que pateixen molts estudiants que pertanyen a grups ètnics minoritaris i en les diferències que hi ha entre les escoles a les que assisteixen i aquelles altres a les que assisteixen les seves companyes i companys blancs. Per desgracia en els debats més recents s'ha procurat deixar de costat

que aparentment les confirmen. Cal assenyalar, doncs, que ni la metodologia emprada per Wright s'adapta als requeriments bàsics del mètode científic, ni la manera d'exposar el seu treball en l'article esmentat permet el desenvolupament d'un debat i d'una contrastació científica com cal.

> aquestes qüestions i prendre el professorat com a cap de turc. (Foster 1995:239)

Aquesta darrera qüestió és especialment important. L'anàlisi de les actuacions dels mestres a les escoles pot ser una eina fonamental per prendre consciència dels efectes de determinats comportaments i actituds que poden passar desapercebuts, però cal que valorem si en orientar la nostra anàlisi exclussivament cap aquesta qüestió no estem deixant de banda elements tant o més importants en la perpetuació de les desigualtats a les escoles i a la societat. Foster assenyala que a partir dels resultats d'etnografies com les que hem vist i d'altres estudis no etnogràfics, les autoritats educatives han demanat que s'estimuli el professorat que reflexioni sobre les seves actituds i que revisi les seves pràctiques per tal de poder fer front al racisme. De ben segur que aquestes crides tenen efectes positius i que és positiva tota crida a una actitud crítica i reflexiva dins de qualsevol camp professional, però Foster adverteix que com que hi ha poques proves sobre el racisme generalitzat del professorat, pot ser que a molts mestres els resulti difícil trobar pràctiques i actituds discriminatòries, i fins i tot alguns es poden sentir injustament acusats. També es pot estar contribuint a donar la impressió que eliminant aquestes actituds es podrà fer desaparèixer el racisme i la desigualtat del món de l'educació, cosa que serà del tot errònia si les causes es troben fora d'aquest àmbit (Foster 1995: 239).

7.5 ETNOGRAFIA, DESENVOLUPAMENT TEÒRIC I RELACIONS DE GÈNERE, ÈTNIA I CLASSE SOCIAL

Foster planteja estrictament la manca d'atenció a les relacions interètniques i a les condicions socials de les diferents comunitats a l'exterior de l'escola. El problema, però, possiblement depassa la simple qüestió de l'abast de les recerques que es realitzen i dels límits de les nostres observacions. Altres autors criden l'atenció sobre la manca de comprensió i de desenvolupament teòric de molts d'aquests treballs. Poques etnografies expliciten quins són els plantejaments i les teories des dels quals aborden l'anàlisi del racisme en l'àmbit de l'educació, moltes vegades les teories són implícites i altres vegades (o simultàniament) l'inductivisme s'imposa o els etnògrafs es limiten a descriure sense establir relacions ni aportar explicacions de res del que s'ha observat.

En aquest capítol en diverses ocasions s'ha indicat que tan els alumnes de diverses minories es comporten de manera diferent i els estereotips que se'n tenen i la relació dels mestres i dels alumnes de la majoria respecte ells també és diferent. En ocasions també s'ha indicat que les actituds i les conductes dels alumnes d'una mateixa minoria i la manera com els valoren mestres i alumnes majoritaris, també són marcadament diferents depenent de si es tracta de nois o noies, o d'alumnes de diferent classe social, diferents tendències polítiques o adscripcions religioses, etc. Però ni Foster ni Wright han aportat cap mena d'explicació a aquests fenòmens.

Weis (1986a) assenyala que molt pocs investigadors s'atreveixen a endinsar-se en la qüestió de les relacions de raça, classe i gènere per aportar-hi una mica més de claredat. És comprensible, continua, donada la

dificultat que pot comportar l'haver d'analitzar la intersecció d'aquestes tres variables. També es comprensible pel fet que automàticament caldria una clarificació teòrica que molt pocs etnògrafs estan disposats a fer. Resulta més fàcil descriure i presentar el que s'observa com una realitat donada i explicar (poc) fragments d'aquesta realitat per altres fragments del que hem observat sense plantejar-nos si efectivament es tracta dels elements més rellevants en funció d'un context teòric que assenyali amb claredat els nodus de rellevància.

Donada aquesta manca de clarificació teòrica, amb prou feines podem distingir entre aquells etnògrafs que pretenen descriure i explicar el racisme exclussivament a partir dels processos que observen a les aules i aquells que adopten una perspectiva més àmplia i pretenen explicar alguns fenòmens escolars amb elements socials extraescolars.

1. Entre els treballs del primer tipus podem inclore les etnografies de Wright i Foster que he exposat fins ara. Aquestes anàlisis estríctament escolars són pròpies dels interaccionistes simbòlics i son coherents amb la seva orientació teòrica. Una altra qüestió és si per força ens han de satisfer aquests plantejaments o si aquestes anàlisis, que des d'altres orientacions consideraríem parcials, simplistes i fragmentàries, acabem reproduint-les per simple descuit, només perque és la tendència més fàcil i que s'ha acabat imposant. McCarthy (1994) afirma que aquesta limitació al marc estríctament escolar és pròpia dels teòrics liberals. Aquests teòrics han centrat el seu interès en la importància dels valors, la motivació individual i l'acció racional com a punts de referència de la conducta "normal". Des d'aquesta perspectiva, els valors són elements clau per a la motivació social i la superació o el manteniment de les desigualtats, el que pot marcar la diferència en les relacions

interètniques és l'actuació i la subjectivitat d'alumnes i professors, i el racisme s'entén com a fruit d'unes actituds i d'unes accions anormals. Evidentment, des d'aquesta perspectiva, podem abandonar les explicacions materialistes (vinculades a les estructures econòmiques o als interessos de classe) i podem començar a buscar les causes del racisme a través de la psicologia diferencial. D'aquesta manera és possible centrar l'anàlisi en l'estricte àmbit escolar, alhora que podem reconèixer el paper fonamental de l'educació en el canvi d'aquests valors. Però diferents etnografies ens inclinen a pensar que la simple difusió d'un discurs de valors o la implantació d'un discurs antiracista i multicultural no és suficient per consolidar canvis en les relacions interculturals, que possiblement el problema no rau només en el manteniment d'uns valors que empenyen a determinades persones a desenvolupar conductes discriminatòries, sinó que possiblement hi ha unes raons molt més profundes. Per això els teòrics radicals han adoptat perspectives més àmplies que han vinculat els processos escolars a qüestions relatives a l'economia i les relacions socials.

2. Aquests teòrics assenyalen que per a la comprensió del racisme en l'escola i en la societat i d'allò que l'origina és imprescindible analitzar la intersecció de diferents variables, més concretament, com s'entrelliguen i com s'influeixen les variables ètnica, de gènere i de classe social.

Segons McCarthy una de les contribucions més importants a aquesta anàlisi, és el que Apple i Weis (1983) han anomenat la postura paral·lelista, que intenta integrar l'agent en l'anàlisi de l'estructura social i que posa al mateix nivell les variables ètnica, de gènere i de classe social i considera que cap d'elles es pot reduir a les altres ni pot considerar-se primordial. Apple i Weis critiquen l'essencialisme de classe i matitzen la

importància que molts autors donen als factors econòmics, però també critiquen els plantejaments que prioritzen la variable ètnica (una de les crítiques que fan a Ogbu). Apple i Weis consideren que hi ha tres esferes (econòmica, política i cultural) que estan en contínua interacció i que constitueixen camps en els que operen les variables de classe, raça i gènere.

Al contrari dels partidaris dels models superestructurals, assumeixen que l'acció en un camp pot influir en l'acció sobre un altre. Aquest model, però, sovint s'ha volgut aplicar de manera estàtica, additiva i simplista, per exemple afirmant que les alumnes negres dels EUA pateixen una doble opressió de gènere i raça (McCarthy 1994: 92). L'anàlisi de Spencer (1984) que parla d'una doble opressió de les mestres negres dels EUA, que han de suportar les tasques domèstiques que es deriven de la seva opressió de gènere, a més de les tasques que han de realitzar com a mestres, és un altre exemple d'aplicació additiva i estàtica d'aquest model. Aquest tipus d'arguments additius, però, no reflecteixen les experiències qualitativament diferents d'aquestes mestres o d'aquestes alumnes respecte els seus col·legues masculins i passen per alt els elements de tensió, contradicció que poden aparèixer.

L'argument paral·lelista ben desenvolupat ens hauria de conduir al model "asincrònic". Aquest manté que la intersecció de raça, gènere i classe social és sistemàticament contradictòria, de manera que els individus i grups que entren en relació amb les institucions polítiques, econòmiques i culturals no comparteixen una consciència idèntica, ni expressen els mateixos interessos, necessitats i desigs en el mateix moment[199]. Diferents autors

[199] McCarthy ho exemplifica així: "Els estudiants (i els professors) solen rebre premis i càstigs de forma diferent, segons els recursos i els avantatges que siguin capaços de mobilitzar al si de l'escola i de la comunitat. Aquesta capacitat de mobilitzar recursos i

han realitzat treballs etnogràfics en els quals es reflecteix aquesta relació asincrònica i que ofereixen bons exemples dels efectes contradictoris de la intersecció de raça, classe social i gènere a l'escola. Diferents estudis etnogràfics han estat orientats per aquesta perspectiva, entre ells: el treball de Weis (1986b) sobre l'experiència educativa d'un grup d'alumnes afroamericanes; Fuller (1980), que estudia la subcultura de les noies antillanes en un centre anglès de classe treballadora i mostra les contradiccions i les tensions socials que influeixen en la seva escolarització; Spring (1985), que analitza l'efecte de la diferenciació socio-econòmica i cultural en el si de la comunitat afroamericana i fins a quin punt ha contribuït a què es trenquessin els llaços de solidaritat intraètnica; Nkomo (1984) que analitza un cas similar a Sudàfrica, però que, donat l'alt nivell d'alienació experimentat pels universitaris de classe mitja i que és comú al conjunt de la comunitat, a diferència del cas anterior constata com la diferenciació interna no arriba a trencar els llaços de solidaritat existents; i Grant (1984), que analitza l'efecte de les diferències ètniques i de gènere en les estratègies de docència i avaluació dels mestres d'una escola nord-americana; i finalment, Mac an Ghail (1988), que també indaga en la interacció de les diferències ètniques i de gènere i el seu efecte en les estratègies dels alumnes i en el tractament i valoració que en fan els mestres d'un centre anglès[200].

Més enllà d'aquests treballs, però, la majoria d'etnògrafs s'han limitat a descriure les expressions de racisme o l'estat de les relacions interètniques observats a les aules sense realitzar cap esforç de contextualització. En un sentit similar, Troyna assenyala que poques vegades els processos exteriors

---

d'explotar el desigual sistema de recompenses i rituals simbòlics de l'escola varia de manera considerable segons la raça, el gènere i la classe social de procedència dels alumnes de les minories i de la majoria" (1994: 93).

[200] Tots aquests treballs els he exposat amb més detall a Serra (1998).

al mateix centre escolar han estat objecte d'anàlisi, sobretot a partir del *boom* de les microetnografies[201] i el relatiu abandonament dels estudis micro-socials. L'autor considera això especialment greu perquè podem acabar atribuint els fenòmens que observem només a les interaccions que es generen a les aules o podem atribuir als mestres deficiències, mancances, esbiaixos o excessos dels quals no en són en absolut (els únics) responsables.

Diversos autors coincideixen a assenyalar que sovint han estat les autoritats locals o les mateixos mestres de les escoles, i no els governs centrals, els que han assumit la responsabilitat principal a l'hora de formular i implementar les polítiques anti-racistes. Troyna (1992, — & Carrington 1990) ho adverteix per al cas britànic, però amb tota probabilitat podríem fer extensible aquesta afirmació a molts altres països (entre ells el nostre, en el que, com he indicat al capítol anterior, més enllà de les declaracions de principis d'ambigüitat mesurada, l'aposta per l'educació intercultural i l'antiracisme no és gens clara). Amb tot, com assenyala el mateix Troyna, encara que els sistemes educatius més descentralitzats hagin permès que es desenvolupessin polítiques locals com a resposta a problemes locals, la naturalesa i orientació d'aquestes polítiques han estat sempre delimitades per les polítiques estatals, és l'estat el que ofereix els paràmetres socials, polítics i econòmics a partir dels quals els educadors han de respondre. Les intervencions educatives locals, doncs, neixen de les necessitats i conflictes locals, però també dels límits i condicions que es generen a nivell nacional per l'estat (o els diferents governs autonòmics) i les jerarquies burocràtiques i professionals. Aquesta qüestió no és trivial en absolut. Amb Troyna (1992: 64-65), doncs, proposo que s'analitzin els "escenaris del conflicte" (*sites* o *arenas of struggle*), pero també la manera com les

[201] Veure Serra (1998).

diferents agències que depassen aquests escenaris influeixen en ells i la manera com els que intervenen en aquests espais reaccionen davant d'aquestes influències. Això, en el cas que ens ocupa, voldria dir tenir en compte des de la formació que han rebut els mestres, orientacions i reglaments que ordenen les seves actuacions[202], fins als serveis de Compensatòria, SEDEC, EAPs, persones i condicions de treball, polítiques d'adscripció a centres, etc.

Cal evitar, doncs, les anàlisis que deixen completament de banda el que s'esdevé fora dels centres, per un altre motiu també: pocs treballs dels que he pogut consultar fan referència a les reflexions que els més diversos sociòlegs i antropòlegs han generat sobre el nou racisme i l'anti-racisme que s'ha desenvolupat en el conjunt de la nostra societat. Més enllà del catàleg de prejudicis, agressions racistes, estereotips, insults... pocs treballs etnogràfics vinculen els fenòmens observats a les anàlisis sobre el racisme o les crítiques a l'anti-racisme. I això que moltes de les reflexions de Taguieff, per exemple, són de gran utilitat a l'hora d'avaluar les estratègies de l'educació antiracista. En desenvolupar l'etnografia em remetré a aquestes anàlisis, sobretot per subratllar les contradiccions de l'anti-racisme escolar; la tendència a l'anti-racisme commemoratiu; l'allunyament dels fets i al recurs a les idees generals; el recurs a arguments estereotipats (races quan no es tracta de races, bocs expiatoris quan no n'hi ha); i a partir d'això darrer, la tendència, que crec que és força generalitzada, a plantejar el debat sobretot en el pla del discurs, intentant socavar-ne la seva

[202] Si volguessim tenir en compte la formació i les orientacions rebudes per abordar les situacions d'interculturalitat i, més en concret, les relacions interètniques entre els alumnes toparíem, però, amb un primer obstacle: l'aparent manca de formació i de reglamentacions. Amb tot, cal tenir present que el manteniment d'un buit en la formació o en les orientacions que els diferents organismes puguin donar sobre aquestes qüestions no podem interpretar-lo com una manca de política, sinó que és precisament una de les polítiques possibles

coherència, fins i tot davant d'aquelles situacions en que el discurs racista és només un paraigua per justificar unes actituds i uns comportaments, no és ni l'origen d'aquestes actituds i d'aquests comportaments, ni la seva coherència és excessivament important (Tal com he proposat al capítol 5, a propòsit del paper que juga la ideologia com a element que dóna cobertura i justifica el desenvolupament d'actituds i conductes violentes).

8. La violència a l'escola

La presència de la violència a l'escola és un fenomen que es coneix des de fa molt de temps. Tant és així que fins i tot alguns filòsofs i pedagogs han arribat a especular sobre el fet que la violència sigui un component inherent a tota relació educativa. Fullat (1988) n'és un d'ells. Podem acceptar la seva proposta (molt interessant d'altra banda), només si la remetem a la definició proposada per Debarbieux (1996: 46) que he defensat al capítol 5. És imprescindible, en aquest terreny, no canviar d'una definició a una altra i no extrapolar al conjunt de fenòmens que podem qualificar de violents, les argumentacions que són vàlides només per a alguns d'ells o al conjunt d'actes qualificables només de violents en funció d'alguna definció molt específica.

Al capítol 5 plantejava la dificultat de trobar una definició de consens per a aquest concepte. Quan es parla de violència a les escoles el problema de la definició es reprodueix: en la literatura sobre la violència a l'escola, s'hi barregen definicions heterogènies i fins i tot contradictòries. Aquestes van des de la proposada per Chesnais (1981)[203], les categories legals o penals (crims, delictes, infraccions), fins a les nocions de perturbació (Woods 1986), desordre (Gottfredson & Gottfredson1985), agressivitat (Pain

[203] L'he transcrita al capítol 5. És la que qualificava de definició "estricta".

1993), incivilitat (Payet 1995), aldarulls i xivarri (Testanière 1967), etc. Evidentment cadascuna d'aquestes deficions inclouen determinats actes i fenòmens que són exclosos en altres.

Això fa difícil, sobretot, comparar i interpretar dades sobre la presència, l'increment o el decreixement de la violència als centres educatius. També el fet que durant molt de temps aquest tipus d'actuacions no han merescut l'atenció dels estudiosos de l'educació (que les han reconegudes, però no ha estat fins molt tard que les han considerat mereixedores de la seva atenció). Això ha impedit que puguem disposar de dades sobre la violència a les escoles en diferents períodes i contextos històrics. També és un obstacle el que la majoria dels actes que molts autors consideren "violents" no siguin mereixedors de sancions penals, administratives ni disciplinàries, ni dins ni fora del marc escolar, de tal manera que el simple recompte i seguiment de l'evolució dels actes de violència resulta pràcticament impossible. A més a més, hi ha elements que poden distorsionar de manera important la percepció del que s'esdevé a les aules: quan parlem de violència a les escoles hem de tenir en compte que el mateix sistema educatiu ha anat evolucionant i el que pot ser percebut com un increment net de la violència dels joves a les escoles, en realitat pot ser (només o també) un desplaçament dels espais on es practica la violència o un canvi en les seves formes. El fet que quan es disposa de dades aquestes sovint tinguin en compte només els actes violents comesos per alumnes, entre alumnes, entre alumnes i altres joves o entre alumnes i els professors, tot i que en aquest darrer cas la tendència és la de comptabilitzar només les agressions dels primers contra els segons[204], esdevé un *handicap* important.

---

[204] Afortunadament la publicació de llibres com el de Epp i Watkinson (1996), *Systemic Violence: How Schools Hurt Children* (traduït al castellà de forma menys clara, com *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños.* (1999)), contribueixen a ampliar la perspectiva d'anàlisi i eviten la reproducció acrítica dels discursos.

Alguns autors assenyalen que, amb tot, les dades semblen confirmar la impresió que en els darrers anys aquestes violències s'han fet més presents alhora que s'ha diversificat la seva naturalesa.

Al primer apartat d'aquest capítol m'ocuparé de diferents treballs que s'han proposat com a objectiu, precisament, l'avaluació de la incidència de la violència a les escoles. Assenyalaré quins autors s'han ocupat del tema i veurem fins a quin punt es disposen dades fiables com per parlar d'increment absolut de la violència entre els joves i als centres escolars en particular. En segon lloc veurem les formes de violència en aquests centres: l'establiment d'una tipologia i l'anàlisi de quines són les formes més comunes ens permetrà elaborar una imatge una mica més acurada del que hi passa, lluny del sensacionalisme amb que sovint s'ha abordat aquesta qüestió. Finalment presentaré les diferents perspectives des de les que ha estat estudiada la violència a l'escola i desenvoluparé amb una mica més de detall les aportacions d'aquells autors que considero més interessants i més útils per a l'estudi que he realitzat a l'IES Guillem d'Efak del Vilar.

8.1 L'INCREMENT DE LA VIOLÈNCIA ALS CENTRES ESCOLARS: DEL MIRATGE A LES DADES

Malauradament, massa sovint es tracta d'impressions. L'inductivisme (o fins i tot "l'impressionisme") de molts treballs sovint plantejats a remolc de moltes estratègies periodístiques[205], no afavoreix el rigor metodològic a

[205] Imbert, per exemple, il·lustra la seva reflexió sobre la violència i la seva extensió a la nostra societat (també a les escoles) amb exemples de novatades (1992: 166-167) i d'actes vandàlics a les escoles (1992: 191). D'aquesta manera dóna continuïtat als titulars

l'hora d'establir amb uns mínims de fiabilitat les dimensions del problema i el sentit de la seva evolució.

A Europa l'investigador pioner en els estudis sobre la violència ha estat Dan Olweus. Altres autors s'havien ocupat de la qüestió de manera més o menys tangencial, però Olweus va ser el primer a realitzar estudis extensius i longitudinals per determinar l'abast del problema, va dissenyar qüestionaris específics per a la seva detecció i va proposar estratègies d'intervenció que han demostrat ser eficaces en contextos força diferents. Dan Olweus, però, va centrar-se en una forma específica de violència, el que ell denomina "assetjament o victimització entre escolars"[206]:

> La situació d'assetjament i intimidació i la de la seva *víctima* queda definida en els següents termes: *un alumne és agredit o es converteix en víctima quan està exposat, de manera repetida i durant un temps, a accions negatives que duu a terme un altre alumne o diversos d'ells.* (...) Es produeix una *acció negativa* quan algú, de manera intencionada, causa un mal, fereix o incomoda una altra persona.
> (Olweus 1991, 1998)

La victimització, tal com ha estat definida per Olweus, doncs, fa referència a les conductes de persecució física o psicològica que alguns alumnes desenvolupen sobre altres, i que fan que aquests darrers esdevinguin víctimes d'atacs continuats i se'ls situí en una posició de la que difícilment se'n poden sortir. En aquest sentit, Olweus analitza l'efecte de la

---

punyents, agressius, que extenen la sensació d'invasió dels violents (abans bàrbars, ara joves, sempre uns "altres" que ens són aliens). Vegeu sinó el titular de la revista *Tiempo* (n. 888, 10 de maig de 1999): *Violencia infantil y juvenil. Bestias a los 15 años*, il·lustrat amb el fotomuntatge d'un jove que fa gestos obscens darrera d'un vidre trencat; el d'*El Periódico* del diumenge (25 d'abril de 1999): *Rebel·lió a les aules. La violència augmenta als instituts catalans encara que no s'acosta al nivell dels EUA*, sobre un pati d'escola decorat amb un mural fet amb *grafitties* (no pas *tacks*, sinó un mural ben dissenyat) i el rerafons d'uns edificis degradats (un triangle atractiu, d'altra banda: violència, pobresa i joventut, el retorn de les classes perilloses?); o *El Periódico de l'estudiant* (novembre de 1999): *Violència a la pell*, amb la foto d'uns ultres vestits com *skin heads*, amb cares ferotges i el braç alçat.

[206] *Mobbying* entre els escandinaus, *bullying* entre els anglosaxons.

victimització sobre l'autoestima dels alumnes i els quadres d'ansietat o depressió que els pot provocar.

Després dels estudis pioners realitzats per en Dan Olweus a Noruega, els abusos entre companys han entrat dins de la categoria de fets a tenir en compte. Sabem que no es tracta d'un fenomen nou, no sabem si ha augmentat o no perque només ara comença a haver-hi estudis que ens parlen de la seva freqüència, llocs on es produeix, formes que adopta, diferències de gènere entre els agressors i les víctimes, etc. Sabem que es produeix a tots els centres amb més o menys intensitat.

Olweus va dissenyar una campanya nacional en què va participar un 85% de les escoles noruegues i un estudi similar a Suècia. Les dades del treball realitzat a Noruega criden l'atenció: un de cada set alumnes de primària i secundària estava implicat en problemes d'agressió "de tant en tant" o amb major freqüència; una mica més del 3% d'aquests alumnes sufrien agressions un cop per setmana o més. El mateix Olweus assenyala que treballs similars han descobert que aquest tipus de conductes es reprodueixen a altres països de manera molt similar[207]. Les dades relatives a Noruega, diu Olweus, es van confirmar en el treball que ell mateix va desenvolupar a Suècia i, totes elles, eren similars a les obtingudes a Anglaterra (on, en tot cas, la gravetat de les conductes era una mica superior) i a altres països. Pel que fa a l'evolució d'aquests fenòmens d'assetjament i victimització, Olweus, assenyala:

> En general, les xifres d'aquests estudis que es van dur a terme sobretot durant la dècada dels setanta són una mica més baixes que els

[207] A Suècia (Olweus 1986), Finlàndia (Lagerspetz et al. 1982), Anglaterra (Smith 1991; Whitney & Smith 1993), EUA (Perry et al. 1988), Canadà (Ziegler & Rosenstein-Männer 1991), Països Baixos (Haeselager & Van Lieshout 1992), Japó (Hirano 1992), Irlanda (O'Moore & Brendan 1989), Espanya (Ortega 1992) i Austràlia (Rigby & Slee 1991), segons la bibliografia aportada pel mateix Olweus (1993).

> percentatges obtinguts en les enquestes de les què parlàvem anteriorment. S'ha d'assenyalar, però, que molts d'aquests primers estudis tenen un caràcter molt preliminar, treballen amb un nombre reduït de mostres i sense una definició clara del que s'entén per assetjament i intimidació entre escolars (...). Donades aquestes circumstàncies, és difícil assegurar si les discrepàncies que s'observen indiquen realment que els problemes d'agressors i víctimes s'han produït amb major assiduïtat en els darrers anys, o si es deuen a unes diferències metodològiques. (...) No obstant això, alguns signes indiquen que l'assetjament a les escoles adquireix formes més greus i té major rellevància avui que fa 10 o 15 anys.
> (Olweus, 1998: 34)

El primer estudi que es va fer a Espanya sobre el fenomen de la intimidació i la victimització va ser el de Vieira, Fernández i Quevedo (1989)[208]. Les dades del qüestionari aplicat a 1.200 escolars espanyols, revelaren que el 17% dels alumnes admetia ser intimidador i el 17'2% deia que havia estat víctima de manera molt freqüent. Les formes d'intimidació més habituals eren (per ordre de major a menor freqüència): les agressions verbals, les físiques, el robatori i la destrossa de béns personals. Les dades indicaven que les agressions físiques eren més freqüents entre els nois, mentres que entre les noies l'aïllament social era la forma de violència o intimidació més habitual. Ortega i Mora-Merchan (1997) van aplicar un disseny similar al proposat per Olweus als alumnes de cinc escoles de Sevilla i les dades obtingudes van ser similars a les dels treballs fins ara esmentats (un 18'3% de l'alumnat es considerava implicat en actes d'assetjament i victimització).

En conjunt, doncs, aquests treballs mostren una certa uniformitat en la manera com es produeixen les dinàmiques de victimització: els alumnes implicats oscil·len entre el 14 i el 18'3%; aquest volum disminueix amb l'edat; es tracta més de nois que de noies[209]; quan són nois les agressions

---

[208] Citat per Ortega, R. i Mora-Merchán, J.A. (1997: 15).

[209] Sobre això coincideixen pràcticament tots els treballs, fet que ha permès que es faci una lectura "de gènere" d'aquest fenomen. Aquesta lectura planteja que les formes de violència (sobretot física) desenvolupades pels nois són una resposta a la indefinició de la masculinitat a què fan front els joves dels nostres dies. En aquest sentit s'han proposat

tendeixen a ser més físiques i directes, i quan són noies les agressions són indirectes i tendeixen més a l'aïllament social de la víctima. Aquests treballs no aporten dades que ens puguin informar sobre el suposat ascens de la violència a les escoles.

Un altre investigador, en aquest cas holandès (Mooij 1992, 1997a,b), ens informa d'una enquesta d'escala nacional realitzada als Països Baixos. A grans trets, els resultats d'aquesta enquesta també són coincidents amb els dels treballs abans esmentats. També a partir de la definició d'assetjament i intimidació proposada per Olweus, Mooij intenta correlacionar diferents variables de tipus personal i característiques de l'aula (tipus d'aula, nombre d'alumnes, actitud del mestre, ...). D'aquesta manera, però, es tornen a posar de relleu les limitacions d'aquest tipus d'aproximacions: són força eficaces alhora d'oferir un diagnòstic o una imatge més acurada de quin és l'estat o el desenvolupament de les intimidacions a les escoles (a partir d'una definició ben precisa del fenomen, tot i que excessivament concreta si el que ens interessa és la violència en general[210]), però a l'hora d'intentar establir-ne les causes, s'ha de limitar a assenyalar simples correlacions, que tant poden ser indicadors o efectes de la intimidació que es produeix a l'aula, com causes de la mateixa. No partir d'un marc teòric ben elaborat o d'hipòtesis que puguin ser posteriorment contrastades és un obstacle que impedeix avançar cap a explicacions cada vegada més acurades del fenomen.

---

intervencions que incideixen tant en la violència com a fenomen, com sobre les definicions de gènere entre els joves (i no només per treballar la violència explícitament de gènere - agressions sexuals, masclisme, etc.- sinó formes de violència molt diverses desenvolupades per joves). Un d'aquests programes d'intervenció és el Projecte Arianne (Rovira 1999; Barragan & Tomé 1999; Barragan et al. 1999; Rambla et al. 1999).

[210] El caràcter específic de les intimidacions fa que Mooij pugui afirmar (1997b: 32) que aquestes es desenvolupen sobretot a primària i decreixen entre els joves de secundària, dada que divergeix de l'apreciació de molts mestres segons la qual la violència entre els alumnes (com a fenòmen més general) s'incrementa notablement a partir de l'adolescència.

Des d'una perspectiva diferent Funk (1997), un investgador alemany que no es cenyeix als fenòmens de victimització tal com els ha definit Olweus[211], assenyala que els informes presentats a la Comissió Governamental per a la Prevenció i la Lluita contra la Violència (Comissió Infantil Antiviolència), arriben tots a la conclusió que no és possible parlar de progressió en l'augment de les conductes agressives entre els alumnes de les escoles de la RFA[212]. Amb tot, les dades són preocupants: un informe assenyala que empipar els altres "forma part de la cultura escolar" i que la intimidació "és un problema que cal prendre's seriosament" (Schäfer 1996a: 708; 1996b: 31). Els actes violents més freqüents són (per ordre decreixent) els insults a altres alumnes, les baralles amb companys, la difusió de mentides sobre companys, insults als mestres, causar destrosses i embrutar les propietats de l'escola. A molta més distància apareix l'assetjament sexual a companys, les amenaces amb armes i l'assetjament sexual i les amenaces als mestres. Diversos estudis coincideixen a assenyalar que la violència contra els mestres és més aviat rara[213] si exceptuem els insults, dels quals sí que en són víctimes freqüents. El mateix Funk (1997) assenyala que l'apreciació de l'augment de la violència, esbombada pels mitjans de comunicació i entre el professorat, respon més a l'apreciació subjectiva per part dels mateixos mestres que no a les dades que ens faciliten els diferents informes. Amb tot, matitza que:

---

[211] Funk fa referència la violència escolar, considerant que comprèn tot l'espectre d'activitats i d'accions que causen dolor o lesions físiques o psíquiques a les persones que actuen en l'àmbit escolar, o que persegueixen malmetre objectes que es troben en aquest àmbit (Funk 1997: 55)

[212] Funk 1997: 54, en referència a informes presentats el 1990.

[213] Contra el que indueixen a pensar reportatges com *Rebel·lió a les aules*, elaborat per la BBC i emès a TV3 al programa *30 minuts* i que presentava el vídeo realitzat per una mestra farta del caos que es vivia al seu institut i de les agressions perpetrades pels alumnes contra la seva persona.

> La ciència qüestiona l'augment de la violència juvenil en general i de la violència a les escoles en particular; encara que existeix un ampli consens sobre la idea que no pot parlar-se d'un augment general de la violència a les escoles (...). Mentres que també en aquest sentit preval la sensació d'augment de les infraccions "lleus", en particular de la violència verbal que ja forma part de la vida quotidiana a l'escola (...), des del punt de vista científic no pot dir-se el mateix de les formes "greus" de violència (...). Per tant no sembla adequada la dramatització global de la violència escolar (Funk 1997: 59)

És per aquesta proliferació de les "infraccions lleus" i la sensació de violència que generen, el que al capítol 5 he valorat com a especialment interessant la perspectiva de les incivilitats proposada per molts autors.

Com en el cas anterior, Funk també treballa amb un disseny eminentment inductiu que l'impedeix contrastar hipòtesis sobre les causes de la violència escolar. Quan fa referència a aquesta qüestió (1997: 62-64) es limita a presentar les hipòtesis i observacions realitzades per múltiples investigadors, sense poder assenyalar quines variables poden tenir més incidència que altres. Els treballs que diversos investigadors (pedagogs, antropòlegs i sociòlegs) han desenvolupat a França trenquen amb aquesta tendència i ajuden a centrar una mica més el problema i les possibles línies d'intervenció.

A França la violència escolar (la dels alumnes a les escoles) també ha esdevingut una qüestió preocupant. Per aquest motiu, el 1993 es va crear una nova entrada a les estadístiques oficials sobre l'educació, per tal de comptabilitzar les agressions físiques patides pels alumnes, les agressions patides pels mestres, les degradacions ("degradations", conflictes de convivència?) i els robatoris comesos en els centres francesos. Al contrari del que inicialment podria pensar-se, però, les dades obtingudes a través d'aquestes estadístiques qüestionen la idea que la violència és un fenomen generalitzat. Si contrastem el nombre d'alumnes francesos amb el nombre

d'actes violents comptabilitzats veurem com la relació és força baixa: el 1993 es van censar 1.999 actes delictius per a un nombre total de 14 milions d'alumnes, una relació del 0'014% (el nombre total de delictes constatats França és de 3.700.000 per a una població de 57 milions de persones, una relació del 6'5%). Amb tot, aquests càlculs han de ser ponderats a l'alça perque, com estimen els experts canadencs (IHESI 1996), al voltant del 80% dels delictes són tractats internament en els centres. Igualment, però, encara que acceptessim aquesta correcció les xifres seguirien essent molt baixes en relació a la criminalitat en general. De la mateixa manera, en relació a la delinqüència juvenil les dades segueixen essent baixes (els actes delictius escolars constitueixen només un 2'5% dels actes delictius perpetrats per joves). Les xifres del 1994 mostraven un augment considerable (d'un 19%), però és difícil de saber si aquest augment és un indicador de l'augment de delictes en l'àmbit escolar, d'un canvi de sensibilitat enfront aquest tema, o ambdues coses alhora[214].

Les dades recollides en aquests censos no ens informen de tots els petits delictes que es produeixen (en l'àmbit escolar, robatori i trencament de materials d'escàs valor, injúries, etc.), però així i tot demostren que els delictes més greus (homicidis i altres actes especialment greus) són molt escassos i en absolut generalitzables. La petita delinqüència és la més important quantitativament. Els robatoris i les degradacions diverses contra persones i establiments constitueixen el 75% dels actes censats. La imatge d'una mena de barbàrie infantil o de la bogeria i el salvatgisme dels joves que algunes informacions sembla que transmeten, està força lluny de la realitat.

---

[214] Dades extretes de l'article de Debarbieux et al. (1997). A Debarbieux (1996) s'ofereixen altres dades força interessants, en la mateixa línia de les esmentades. També a Roche (1996), tot i que en aquest cas no en relació a l'escola.

Tot apunta altra vegada cap a les "incivilitats". Per això l'equip de Débarbieux intenta establir les formes de violència realment existents, la difusió de les incivilitats, la inseguretat i el sentiment d'inseguretat. Les dades que ofereixen (a Debarbieux et al. 1997) indiquen que hi ha una relació directa entre l'augment del sentiment d'inseguretat i la victimització real. Tal com afirma Roché, doncs, no es tracta només d'un fenomen imaginari. A diferència del que afirma aquest autor, però, Debarbieux si que planteja l'existència d'una relació entre la inseguretat i l'exclusió social. Els resultats del treball de Debarbieux i el seu equip mostren que, per a totes les formes de violència, la desigualtat social es correlaciona amb la desigualtat davant la violència en el medi escolar, tant pel que fa al sentiment de violència, l'exposició als crims i els delictes, i el clima dels establiments (civilitats i incivilitats a les escoles). L'enquesta de Debarbieux (- et altri 1997) indica que a França la violència és relativament restringida, però que no està igualment repartida entre tots els centres, sinó que la línia d'exclusió social delimita les zones on es fa més present.

Per evitar, però, que es pugui (tornar a) parlar d'una mena de "*handicap* sòcio-violent", l'equp de Debarbieux ha orientat els seus treballs a l'establiment del pes real de les diferents variables. Així, les correlacions observades, diuen, no s'han d'interpretar com un "*handicap* socio-violent" lligat a les persones que integren els establiments, sinó com una dificultat dels establiments per integrar les categories socials menys afavorides assegurant unes interaccions sense friccions. És precís, doncs, determinar quines són les característiques (organitzatives, físiques, de clima, ...) dels centres i de l'entorn social (presència/absència de minories, nivell sòcio-econòmic de la població, ...) que afavoreixen o inhibeixen la proliferació dels fenòmens de violència en el context escolar. En aquest sentit, els resultats del treball de Debarbieux (- et al. 1997) centren força el debat:

1. La violència delictiva és relativament limitada, les incivilitats apareixen, en canvi, com una qüestió preocupant.
2. Les diferents formes d'expressió de la violència estan desigualment repartides, però aquests desigualtat no permeten atribuir als alumnes dels medis més desfavorits cap mena d'instint violent intrínsec, ni pensar que els educadors que treballen amb aquests alumnes estan condemnats al fracàs si volen fer front al problema.

Per tal d'aprofundir en aquest plantejament, procediré primer a descriure i classificar els actes violents que els diferents autors consideren més comuns i, tot seguit, a exposar quines són les tendències principals que es proposen per analitzar-les i, en alguns casos, intervenir-hi.

8.2 LES FORMES DE LA VIOLÈNCIA A L'ESCOLA

En aquest apartat seguiré la classificació proposada per Isabel Fernández (1998). Aquesta investigadora de la violència i les estratègies per a la resolució dels conflictes a les escoles, considera útil que distingim entre: els actes disruptius, la violència pròpiament dita, el vandalisme i les destrosses, els robatoris, els actes violents perpetrats per persones alienes que s'introdueixen als centres, l'absentisme i altres.

8.2.1 Actes disruptius

Constitueixen la font de conflictes més comuna, la més quotidiana i de la que més se'n parla. Tot i que sovint s'il·lustra la qüestió de la violència a les escoles amb imatges molt més impactants (massacres d'alumnes als EUA,

escoles amb imatges molt més impactants (massacres d'alumnes als EUA, detectors d'armes a les entrades de les escoles, controls policials en escoles franceses i britàniques), les formes de la violència més comunes (però en absolut menys preocupants) són els actes disruptius. (Serra 2000)[215]. Encara que no se'n sol parlar als mitjans de comunicació i no sol afrontar-se com un fet violent, és la principal causa de ressentiment i estrés del professorat i dels mateixos alumnes, i sol ser a la base d'escalades de conflictes molt més importants:

> Del comportament relaxat dels alumnes que no es treuen els abrics a classe, que llencen a terra les seves bosses sense obrir-les, es pot passar al rebombori contínu, al xivarri, als aldarulls endèmics, per anar a parar al to insolent en la conversa i finalment no poder dominar més la classe. (Ballion 1997: 54)

La manca de normes (així com l'existència de normes arbitràries) propicia que es confongui o es desplaci la frontera entre el que està bé i el que està malament i això contribueix a l'extensió de noves formes de violència.

Els actes disruptius més comuns en l'entorn escolar inclouen totes les formes de desordre i d'indisciplina, l'exhibició de la desmotivació i l'apatia, la manca de cooperació, la mala educació, la insolència, la desobediència, la provocació, les amenaces, la disposició hostil i estratègies verbals com ara demanar insistentment que es repeteixin coses que ja s'han explicat, fer preguntes absurdes, reaccionar desproporcionadament a les demandes del mestre, etc.

Les disrupcions poden arribar a fer impossibles les activitats acadèmiques, generen grans dificultats per a la feina a les aules i contribueixen a la

[215] A les *Jornades Sobre Violència Juvenil. Realitat, mite, alarma social* (Serra 2000) el grup de treball sobre l'escola, integrat per mestres i representants dels diferents centres educatius de Sabadell (entre altres) l'acord en aquest punt va ser total.

unes relacions tibants. En molts casos les situacions de disrupció s'extenen a partir de la conducta d'un o dos líders negatius. En referència a aquests líders, Lane (1990) parla dels "nens impossibles" (nens amb problemes i dificultats de tot tipus: psicològiques, familiars, acadèmiques...). En relació a aquesta primera forma de violència, considero que l'anàlisi de les incivilitats presentat al capítol 5 és del tot adequat.

8.2.2 La violència pròpiament dita

El mal físic, verbal o psicològic a una altra persona pot aparèixer sota la forma de baralles, que poden ser serioses (baralles a través de les quals els contendents pretenen resoldre algun conflicte) o lúdiques (per part d'un o tots dos contendents); o pot prendre la forma de l'agressió unidireccional.

La violència verbal pren la forma d'amenaces, insults, malnoms i altres expressions malintencionades (burles, ridiculització, ...). Excepte en el cas de les amenaces (que solen ser clares i conscients), la resta solen jugar amb l'ambivalència entre l'acte violent i el joc; i amb la trivialització de moltes expressions (*moro*, ...) que accentuen la subjectivitat de la interpretació. No és una forma de violència pròpiament escolar, tot i que el caràcter lúdic que sovint té, fa que l'escola sigui un lloc idoni perque es desenvolupi.

Val a dir que la violència verbal és la forma d'incivilitat escolar més denunciada pels mestres. En canvi els alumnes identifiquen la violència amb les agresions físiques (les baralles, per exemple, siguin lúdiques o no) i ben pocs identifiquen els insults o altres agressions verbals com una forma de violència (a l'enquesta realitzada per Debarbieux (- i altres 1997), només un 9% dels alumnes apuntaren els insults com a forma de violència).

Aquesta violència també pren la forma de l'abús i la victimització de (sobretot) companys i que he descrit anteriorment a propòsit dels treballs

Aquesta violència també pren la forma de l'abús i la victimització de (sobretot) companys i que he descrit anteriorment a propòsit dels treballs d'en Dan Olweus. Es tracta de l'abús continuat i persistent que de vegades passa desapercebut als adults (mestres, pares, ...) i que en alguns casos fins i tot arriba a considerar-se part del procés de maduració. Genera tot un món ocult, soterrat (pot provocar més por que dolor, si és que és possible desvincular l'una de l'altre) i es tracta d'una forma de violència especialment dramàtica, sobretot perque alhora que "crea" agressors, també (o sobretot) crea víctimes. Els qui l'han treballada han arribat a definir el perfil de les possibles víctimes (han detectat, fins i tot, el que qualifiquen de "víctimes provocadores"). En aquest sentit, és possible plantejar que en un context de forta racialització i de tensions interètniques la variable etno-nacional sigui un element a tenir en compte a l'hora d'establir les víctimes probables de l'abús continuat (una victimització facilitada per un context de tolerància o indiferència davant les agressions a determinades persones, tal com defensaré que passa al centre del Vilar que he estudiat).

Segons Olweus, és necessari que considerem com a implicats: l'agressor/s, la víctima, aquells que consenteixen l'acte (companys, ...) i aquells que el desconeixen (pares i mestres sobretot, que per omissió, passivitat o ignorància poden reforçar o afavorir aquest tipus d'agressions). La importància dels "observadors" és fonamental: depèn de la seva reacció la víctima podrà sentir-se més o menys sola, aïllada, acompanyada, ... En aquests sentit, les possibilitats dels observadors són diverses: poden promoure o participar activament en les agressions; donar suport a les

8.2.3 Vandalisme i destrosses

Aquest tipus de violència pot anar dirigit contra l'escola (l'edifici, cadires, taules i altre mobiliari escolar, ...) o ser una forma de violència indirecta (una violència exercida contra una persona en concret, a través de la destrossa dels seus béns o objectes personals).

8.2.4 Robatoris

Com en el cas anterior, també pot tractar-se de robatoris de material escolar o una altra forma de violència indirecta dirigida contra mestres o companys. La forma més habitual és la dels petits robatoris entre companys (sobretot entre els més petits), que no necessàriament degeneren cap a formes de delinqüència més importants.

8.2.5 Assistència a l'escola de joves aliens al centre

La presència en el recinte escolar de persones que li són alienes comporta situacions que són viscudes com de risc o perilloses perque genera situacions incontrolades i que no estan subjectes a la normativa escoar. Aquest fenomen s'està incrementant en els centres amb portes obertes i sense controls a les entrades i és el que ha motivat que en diferents països sorgissin propostes de millora de la protecció dels centres.

Tot i que aquesta irrupció de persones alienes causa força neguit, però, diferents treballs han assenyalat que la majoria d'actes violents són perpetrats a l'interior dels centres per persones d'aquests mateixos centres. El "perill exterior", tot i que existeix, sovint es sobredimensiona. Són més habituals les agressions a la sortida dels centres on alguns joves poden esperar la sortida d'alumnes de l'escola o les hores de pati, tot i que aquestes agressions també són menors que les que es produeixen a l'interior mateix dels centres:

centres. El "perill exterior", tot i que existeix, sovint es sobredimensiona. Són més habituals les agressions a la sortida dels centres on alguns joves poden esperar la sortida d'alumnes de l'escola o les hores de pati, tot i que aquestes agressions també són menors que les que es produeixen a l'interior mateix dels centres:

> Es sol dir amb força freqüència que les agressions i intimidacions es produeixen sobretot en el camí d'anada i tornada a l'escola més que en el propi centre. Els resultats dels meus estudis recents duts a terme a Noruega i a Suècia demostren amb claredat que aquesta opinió no és vàlida. Els alumnes víctimes d'agressions a l'escola eren gairebé el doble (el triple en els centres de secundària) que els que les sufrien de camí cap a l'escola o quan tornaven d'ella. (...) *No hi ha dubte que la major part de les agressions es produeixen a l'escola.*
> (Olweus 1998: 39)

8.2.6 L'absentisme

Evidentment (i com en al cas anterior) no es tracta d'una forma de violència en el sentit estricte del terme, sí que ho és en el sentit més ampli pel qual he optat en el capítol 5: l'absentisme escolar és una font de conflictes i sovint també l'expressió d'altres conflictes més greus que es viuen a l'escola.

Davant l'establiment de l'obligatorietat de l'educació fins als 16 anys, les faltes d'assistència s'han increntat notablement, però també el que alguns qualifiquen d'"objectors escolars": alumnes que no volen estudiar a l'institut (més que a l'escola) però que també es neguen a deixar d'anar-hi. Una mena d'absentisme a mitges: són els que hi van per a no fer-hi res (però reclamen el seu dret a anar-hi) o els que hi van de tant en tant (fent ús, també, d'aquest dret a assistir-hi quan els plau). Evidentment, els conflictes i les tensions que generen aquestes pràctiques són notables i en alguns casos difícils de salvar.

referència explícita a la projectada per professors contra determinats alumnes, o la que es pot produir entre pares i alumnes (aquells que han entrat en conflicte amb els seus fills, per exemple) o entre pares i professors. Com veurem, a l'institut objecte d'estudi, el Guillem d'Efak (i en el relativament breu període d'observació i treball de camp) s'hi donaran totes aquestes formes, algunes amb una certa freqüència.

8.3 LA VIOLÈNCIA OBSERVADA: PERSPECTIVES D'ANÀLISI

A l'inici del capítol dèia que era precís, en primer lloc, reconèixer les diferents formes de violència a l'escola, per a després reconèixer les causes subjacents a cadascuna d'aquestes formes. En aquest apartat, doncs, faré un esbós de les diferents perspectives que psicòlegs, sociòlegs, antropòlegs i educadors han adoptat a l'hora d'analitzar les causes de la violència a les escoles. Aquest esbós el faré a partir de l'article de Carra i Sicot (1996), que constitueix una excel·lent introducció al tema, donant orientacions precises sobre l'estat de la qüestió i la bibliografia de referència[217].

¿Quines són les principals tendències a l'hora d'explicar els fenòmens de violència a les escoles? En primer lloc cal deixar clar que ben pocs autors es cenyeixen a un sol argument explicatiu. El més habitual és que n'articulin diversos i de diferent nivell: un mateix autor farà referència a causes

[217] L'article és tot ell molt interessant. Per a la redacció d'aquest apartat, en prenc la taxonomia que proposa i la completo amb referències bibliogràfiques que no cita i que considero especialment rellevants en relació al treball de camp que he realitzat al Vilar. També amplio la informació sobre algunes de les referències bibliogràfiques que aporten Carra i Sicot. M'abstinc d'esmentar aquelles que no conec més enllà del que s'hi diu en aquest article (de consulta oligada, doncs, per completar la bibliografia).

¿Quines són les principals tendències a l'hora d'explicar els fenòmens de violència a les escoles? En primer lloc cal deixar clar que ben pocs autors es cenyeixen a un sol argument explicatiu. El més habitual és que n'articulin diversos i de diferent nivell: un mateix autor farà referència a causes psicològiques, familiars, socials, d'organització escolar, ... Tot seguit, doncs desenvoluparé les quatre tendències proposades per Carra i Sicot i assenyalaré alguns autors i treballs que treballen amb arguments adscribibles a aquestes tendències, però en cap cas podem reduir les aportacions de cap d'aquests autors a una sola de les tendències i arguments plantejats.

8.3.1 La violència dels alumnes com a resposta a l'enfrontament cultural i la violència simbòlica exercida des dels centres.

Diversos autors s'han ocupat de desenvolupar el concepte de violència simbòlica i de mostrar les discrepàncies culturals que es generen entre els centres educatius i els alumnes que hi assisteixen (alguns més que altres)[218]. Des d'aquesta perspectiva, s'ha explicat la violència dels alumnes com una resposta a la violència simbòlica, el fracàs escolar o, d'una manera més general, a l'enfrontament que es produeix entre la cultura que pretén imposar l'escola i la dels alumnes (que l'escola qüestiona). Es tracta d'una resposta a la violència institucional (Defrance 1988), d'aquí que sovint tingui una component clarament antiescolar. Podem situar clarament dins d'aquesta orientació els treballs de Grignon (1971) i de Dubet (1991).

[218] Qüestió treballada a Serra (1993) en relació al paper que juga l'escolar en el procés de reproducció de la societat i les seves desigualtats o el diferencial d'èxit escolar dels alumnes minoritaris. Són de referència obligada Bourdieu i Passeron (1981), Bernstein (1975) o el mateix Willis (1977) que tot seguit comentaré; o Philips (1972), Heath (1983), Foley (1990), Hayes (1992) o Ogbu (1974, 1978), per a la segona qüestió.

8.3.1.1 Paul Willis

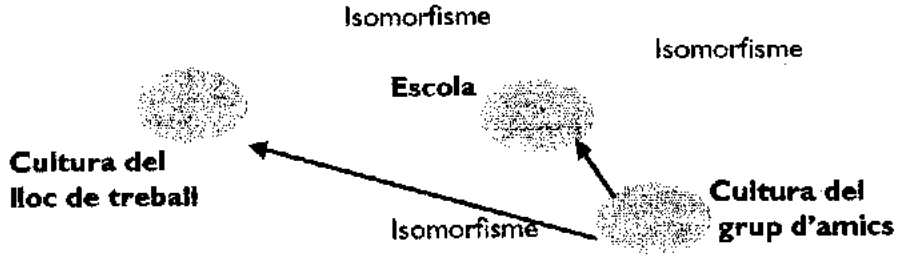
A *Learning to Labour* (1977), en Paul Willis aborda el conflicte que es genera en la relació dels alumnes de les classes populars i les escoles controlades per les classes mitjanes i les elits. Willis considera que a les escoles molts alumnes de classe obrera s'enfronten simultàniament a la negació de la igualtat d'oportunitats per mitjà del procés d'etiquetatge i a la perspectiva de treball alienant o d'atur per a molts dels que ja han estat definits com a fracassats a les escoles. En aquestes condicions, doncs, sembla lògic que es generin respostes col·lectives. Segons Willis els joves refusen conscientment les interpretacions i els coneixements ensenyats a l'escola i es recolzen en els adults de la classe obrera per trobar arguments de resistència i d'exclusió. D'aquesta manera, construeixen contracultures que acaben obstaculitzant els seus avenços a l'escola i els aboquen finalment a un fracàs escolar que els condemna a ocupar llocs de treball socialment poc valorats. D'aquesta manera veiem com els alumnes no són subjectes passius que se sotmeten a un sistema avaluador desigual, sinó que de vegades hi donen resposta oposant-se al sistema escolar, als seus valors i la seva dinàmica de funcionament.

Willis va desenvolupar aquests plantejaments a partir de l'estudi etnogràfic d'un grup de joves de classe obrera d'una zona industrial d'Anglaterra (Willis 1977). En aquest estudi Willis s'endinsa en la cultura d'aquests joves (els *lads*) i examina les teories i valors implicats en les seves activitats (que inclouen l'humor, el sexisme, una manera de veure el treball i la diversió i l'èmfasi en les baralles i les conductes masclistes i d'exaltació de la força física). El llibre documenta la manera com la resistència dels col·legues als ensenyaments escolars els distancia de les nocions de classe mitja que difon l'escola sobre l'elecció vocacional, i els prepara per a l'acceptació del treball manual i la vida i la ideologia dels tallers. Els *lads* perceben que la

inclouen l'humor, el sexisme, una manera de veure el treball i la diversió i l'èmfasi en les baralles i les conductes masclistes i d'exaltació de la força física). El llibre documenta la manera com la resistència dels col·legues als ensenyaments escolars els distancia de les nocions de classe mitja que difon l'escola sobre l'elecció vocacional, i els prepara per a l'acceptació del treball manual i la vida i la ideologia dels tallers. Els *lads* perceben que la majoria dels treballs són aburrits, rutinaris, opressius, alienants, però la seva subcultura no els permet lligar aquesta idea amb la naturalesa essencial de la producció capitalista i amb la varietat de mecanismes que ajuden a mantenir-la. Els joves etnografiats per Willis perceben les desigualtats de la seva societat, tot i que la seva consciència no deixa de ser superficial, si fa no fa com la dels seus pares:

> Un obrer de Hammertown: "Un capataç és algú, ja m'entén, intenten pujar damunt teu, es creuen superiors. Tallarien el coll a tothom amb tal de mantenir-se al seu lloc. Hi ha gent d'aquesta mena a la fàbrica. Per descomptat que aquesta gent retorçaria el coll als obrers, recorren a totes les argúcies possibles. Ja m'entén, els agradaria veure a tothom arrossegar-se pel terra." (Willis 1988: 69)

Els *lads* tenen unes actitds marcadament anti-escolars, refusen l'*ethos* individualista i competitu que impregna l'educació capitalista, exclouen el treball intel·lectual i es resisteixen a les raons i justificacions oficials. Enlloc d'acceptar els arguments oficials, els substitueixen pels seus propis significats, rituals i formes d'esbarjo que tenen poc a veure amb el que se'ls ofereix a l'escola. Willis, però, va més enllà de la constatació de les resistències i de l'actitud rebel de molts alumnes de classe obrera i mostra fins a quin punt els temes de la subcultura dels joves estan lligats a aspectes més amplis de la cultura i l'experiència de la classe obrera fora de l'escola. La cultura dels *lads* que descriu Willis, la seva manera de veure i valorar la vida, les identitats desitjades, les creences sobre la societat, etc., es



Model de la reproducció cultural proposat per Willis
(Gràfic proposat per Carspecken 1996: 183).

Willis fa referència a la diferent classificació i valoració del treball intel·lectual i el manual que realitzen els *lads*, pròpia de la cultura del taller, així com la celebració de la masculinitat i el poder físic (d'aquí el gust per les baralles i el valor simbòlic que els atribueixen. Invertint la jerarquia que estableix la superioritat de les activitats intel·lectuals per damunt de les físiques i les manuals, els alumnes, com els membres adults de la seva comunitat, recuperen un dignitat que perdrien si acceptessin els criteris de les classes dominants. Segons Willis, els models en els que s'inspiren els joves, són models de resistència obrera, són els recursos que la seva comunitat ha generat per poder sobreviure i mantenir una certa dignitat alhora que es suporten unes condicions de vida i de treball que neguen aquesta dignitat. L'assoliment d'una identitat positiva i d'autorespecte està present en tots els éssers humans, els treballadors no poden assolir això a través dels seus llocs de treball, per això desenvolupen vies per obtenir-la a través d'altres canals: els treballadors desenvolupen cultures que inverteixen molts valors de la cultura de la classe dominant i s'uneixen per resistir l'autoritat, sabotejar el procés de treball a petita escala i refusar aquells que s'han adaptat a la institució escolar i han demostrat una certa destresa entre els llibres.

través d'altres canals: els treballadors desenvolupen cultures que inverteixen molts valors de la cultura de la classe dominant i s'uneixen per resistir l'autoritat, sabotejar el procés de treball a petita escala i refusar aquells que s'han adaptat a la institució escolar i han demostrat una certa destresa entre els llibres.

Evidentment les actituds de resistència i oposició dels *lads* sovint generen tensions, tant entre els mestres i aquests alumnes, com entre els alumnes que acaten el sistema i els que s'hi resisteixen. Willis parla del menyspreu que els *lads* senten pels *earoles* (terme que els *lads* utilitzen per referir-se als alumnes submissos a l'autoritat escolar i que treballen dur, literalment significa "orelles perforades", marcats com el bestiar). Willis entén que aquest menyspreu és una extensió del menyspreu que aquests joves senten pel treball intel·lectual, però subratlla que a la vegada serveix per reforçar la cohesió del grup, de retenir un poder que tenen quan estan units i que es perd si accepten les solucions individuals (un altre tema comú a la cultura de la classe obrera industrial).

L'impacte de l'etnografia de Willis va ser molt gran. després de la publicació del seu treball es van començar a realitzar altres recerques etnogràfiques amb l'objectiu de descriure i analitzar les actituds de resistència dels alumnes dels més diversos sectors de la societat[220].

Cal, però, que evitem precipitar-nos alhora de fer extrapolacions d'aquest tipus, ja que no sempre hi ha el mateix darrera de totes les actituds de resistència, ni sempre hem de preveure les mateixes conseqüències. En

[220] Entre els alumnes de classe mitja (Connell, Ashenden, Kessler i Dowsett (1982), Ralph Larkin (1979), Varenne (1982)) entre els alumnes membres de minories ètniques (Solomon (1986, 1992) i Mac an Ghaill (1988)) o entre les noies (a Woods i Hammersley (1995) se'n compilen diversos).

Possiblement hi ha més populisme que obrerisme: el ciutadà d'a peu que es revel·la contra unes estructures i institucions que l'oprimeixen, contra uns discursos que se li revel·len mancats de sentit, contra la imposició (aparentment arbitrària) d'una escola que li empedeix d'afirmar-se en l'oci i d'exercir com a consumidor (meta final de la nostra societat). De Willis, doncs, possiblement hem de retenir més aquest intent de donar un sentit global a expressions aparentment mancades de sentit i exclussivament juvenils i escolars, enlloc de pretendre imposar la lectura "de classe" a actituds contemporànies que són molt més transversals, que tot i la incidència desigual (n'he parlat al capítol 2) es fan presents a sectors molt diversos de la nostra societat.

8.3.1.2 John U. Ogbu

A l'inici del subapartat deia que un altre dels autors que podem situar en aquesta perspectiva d'anàlisi de la violència és en John U. Ogbu. Les aportacions d'Ogbu són fonamentals per comprendre les actituds de resistència cultural (que poden incorporar formes de violència) dels alumnes membres de diferents grups minoritaris. Ogbu parla de dos tipus diferents de minories. D'una banda les minories que qualifica d'involuntàries (o "que són com castes") i d'una altra les voluntàries (o immigrants).

Ogbu considera que seran minories involuntàries o tipus casta totes aquelles que hagin patit una llarga experiència històrica de discriminació i subordinació a un altre col·lectiu. És el cas, per exemple, dels indígenes nordamericans, els *chicanos* del sud dels EUA, els negres americans, els gitanos a Espanya o els habitants de països colonitzats. En la seva teoria Ogbu vincula aquesta forma de subordinació ètnica i social amb

Ogbu considera que seran minories involuntàries o tipus casta totes aquelles que hagin patit una llarga experiència històrica de discriminació i subordinació a un altre col·lectiu. És el cas, per exemple, dels indígenes nordamericans, els *chicanos* del sud dels EUA, els negres americans, els gitanos a Espanya o els habitants de països colonitzats. En la seva teoria Ogbu vincula aquesta forma de subordinació ètnica i social amb l'experiència educativa dels alumnes de les minories. La subordinació històrica d'aquests col·lectius, diu, habitualment va associada a l'existència d'un sostre laboral que limita de manera formal o informal l'accés de la minoria a determinats llocs de treball. Els millors llocs de treball i les posicions socials més desitjades (i que es neguen als ciutadans minoritaris) requereixen una bona formació acadèmica. Però el baix sostre laboral provoca un desencís entre la població minoritària, que finalment repercutirà en uns pobres resultats escolars. Aquest descoratjament, afirma Ogbu, pot perdurar durant generacions. La manca de confiança que la majoria (i l'escola com a institució que la representa) diposita en la minoria, i l'escepticisme sobre els beneficis de l'escolarització, les seves normes i les seves pràctiques, alimentat per l'experiència històrica negativa, fan difícil que les famílies i la comunitat minoritària en general ensenyi als seus fills a acceptar, interioritzar i seguir les normes i pràctiques de l'escola, i a mesura que es facin grans, serà cada vegada més difícil per als mateixos alumnes interioritzar i seguir aquestes normes, tot i que en general es reconegui la importància de l'educació. Conscients que no és a través de l'educació (que a més sol ser de pitjor qualitat) com aconseguiran prosperar socialment, els alumnes minoritaris invertiran els seus esforços en estratègies alternatives de supervivència.

l'escolarització, així com a les altres institucions dominades per la majoria. Els alumnes minoritaris es troben amb un discurs que els menysté i que els aboca a optar entre un aprenentatge de la cultura del grup dominant, i el manteniment de la pròpia cultura i identitat. Ogbu considera que aleshores l'adaptació psicològica i cultural dels alumnes minoritaris sucumbeix davant les forces socials (sostre laboral, discriminació, etc.) i l'opressió racial a la que estan sotmesos. Sucumbeixen davant dels mites de la societat dominant que els caracteritza com a inferiors i els impedeix de crear una teoria folk de l'escolarització que sigui optimista amb el seu futur. D'aquesta manera, acaben desenvolupant una cultura d'oposició disfuncional que contraposa l'èxit escolar amb la conservació de la seva cohesió ètnica.

Ogbu ha desenvolupat l'explicació de per què les minories involuntàries despleguen una cultura d'oposició. És aquesta qüestió la que fa que les aportacions d'Ogbu (pensades per explicar el diferencial d'èxit escolar) dels alumnes minoritaris) siguin d'interès a l'hora d'entendre **alguns** fenòmens de violència a les escoles. Les minories que són com castes, afirma, senten que les diferències culturals que aporten a l'escola són marcadors d'identitat que cal mantenir. Davant del menysteniment de llur cultura i la pressió per a l'assimilació, el dilema amb que s'enfronten és el d'optar entre "actuar com a blancs" (*acting white*) o "actuar com a minoritaris" (*acting black*). La definició de determinades actituds i comportaments, incloses les pràctiques habituals de l'escola i l'aula, com a "pròpies dels blancs", posa en un problema els alumnes negres, sobretot perque moltes d'aquestes pràctiques i actituds són essencials per aconseguir un bon rendiment escolar.

En els seus darrers treballs Ogbu ha seguit aprofundint en les respostes culturals dels alumnes minoritaris fins arribar a establir una distinció entre

(*acting black*). La definició de determinades actituds i comportaments, incloses les pràctiques habituals de l'escola i l'aula, com a "pròpies dels blancs", posa en un problema els alumnes negres, sobretot perque moltes d'aquestes pràctiques i actituds són essencials per aconseguir un bon rendiment escolar.

En els seus darrers treballs Ogbu ha seguit aprofundint en les respostes culturals dels alumnes minoritaris fins arribar a establir una distinció entre diferències culturals primàries i secundàries. Segons Ogbu les minories voluntàries i les involuntàries tenen diferències culturals d'aquests dos tipus, encara que en proporcions ben diferents. Mentre que les minories voluntàries tendeixen a retenir més les diferències culturals primàries (les formes culturals originals, tradicionals i que Ogbu considera "de contingut" o "de substància"), les minories involuntàries tendeixen a desenvolupar molt més les diferències culturals secundàries (diferències modernes, inventades i que sobretot afecten els elements "d'estil": formes de parla, música, moda en el vestir, etc.). Ogbu afirma que aquestes diferències secundàries són una resposta a l'experiència negativa que el grup minoritari pateix[222]. Atenent-se a aquesta distinció, Ogbu afirma que les diferències de parla que han constatat els sociolingüistes només jugaran un paper important sota determinades condicions: les diferències d'estil lingüístic només seran importants i difícils de superar quan formin part de la cultura d'oposició que desenvolupen les minories involuntàries per sobreviure en una societat hostil. En conclusió: per mantenir la seva identitat cultural, les

[222] Tot i que aquesta distinció sembla que s'adequa a l'experiència cultural d'asiàtics, *hispanos* i afroamericans als EUA, sembla que és més difícil d'aplicar a altres contextos socials, i el seu suport teòric és escàs. Ogbu no fa referència a cap autor o estudi teòric sobre els processos d'aculturació i contraculturació (com ara Herskovits & Linton 1949; Aguirre 1957; Bastide 1970; Mazzoleni 1975; Barth 1976). Per entendre la utilització d'elements culturals com a punts de suport de la pròpia identitat, sembla més interessant la distinció entre contingut ètnic i identitat ètnica que estableix Barth (1976) i que revisa San Román (1986).

èxit en el pla laboral (*white*), i per extensió, seguir les exigències escolars equivaldrà a actuar com a blanc.

La batalla per preservar la pròpia identitat sota determinades condicions socials serà un dels elements que conribuirà al fracàs escolar. Però és precís subratllar que en la teoria d'Ogbu la defensa de la identitat cultural juga un paper important només sota determinades circumstàncies. Les minories voluntàries, fruit de l'emigració, aborden aquesta qüestió d'una manera ben diferent.

A diferència de les minories involuntàries, les minories voluntàries o immigrants s'integren d'una manera ben diferent a la societat que les acull i llur resposta al sistema educatiu difereix també en molts aspectes. Les minories voluntàries són les constituïdes per poblacions que han decidit emigrar per tal d'assegurar-se un futur millor. A aquestes minories els manca l'experiència històrica de discriminació i subordinació que marca profundament l'actuació de les minories involuntàries. Sense aquesta experiència, la fe en les possibilitats que els oferirà l'escola és molt gran i la relació amb la cultura majoritària es planteja de manera ben diferent. Les minories immigrants adopten l'estratègia que Gibson (1988) ha anomenat "acomodació sense assimilació": si bé sol haver-hi un interès per mantenir la pròpia cultura i identitat, això no sol ser un obstacle per al seu esforç escolar. A les aules els alumnes de les minories voluntàries solen seguir les normes establertes i s'esforcen a superar totes les dificultats que se'ls plantegen, ja que creuen fermament en la recompensa que en el futur poden rebre pel seu esforç. No només no compten amb l'experiència d'un sostre laboral i el patiment d'altres discriminacions per part de la majoria, sinó que molt sovint s'han convertit en minories fruit de la pròpia decisió d'emigrar, amb la confiança que en la nova societat a la qual s'incorporaran podran aprofitar unes oportunitats que en origen no tenien. La bona

escolar. A les aules els alumnes de les minories voluntàries solen seguir les normes establertes i s'esforcen a superar totes les dificultats que se'ls plantegen, ja que creuen fermament en la recompensa que en el futur poden rebre pel seu esforç. No només no compten amb l'experiència d'un sostre laboral i el patiment d'altres discriminacions per part de la majoria, sinó que molt sovint s'han convertit en minories fruit de la pròpia decisió d'emigrar, amb la confiança que en la nova societat a la qual s'incorporaran podran aprofitar unes oportunitats que en origen no tenien. La bona escolarització és una d'aquestes oportunitats, i l'esforç escolar és necessari si hom vol aprofitar-la. Lluny de considerar l'educació escolar com un camí que difícilment condueix enlloc i la societat majoritària com un adversari davant del qual cal resistir, les minories voluntàries veuen la societat majoritària i l'escola com una conquesta que s'han guanyat. La seva instal·lació en una nova societat comporta una millora de les seves condicions de vida si inverteixen correctament els seus esforços. En aquest marc, les diferències culturals i lingüístiques són alguns dels obstacles que cal superar. Sovint no es parteix de la idea que l'escola hagi d'ensenyar en la seva llengua i cultura d'origen, s'accepta que l'escola representa una societat amb una cultura diferent de la seva. Si bé pot haver-hi una voluntat de conservar més o menys elements de la cultura d'origen, aquest fet no sol provocar conflictes que puguin restar la implicació amb l'escola.

Marcelo Suárez-Orozco (1987, 1989) ha realitzat diversos treballs etnogràfics sobre l'experiència educativa dels emigrants hispans als EUA. A partir d'aquests treballs ha pogut aprofundir més en els aspectes psicològics, socials i culturals del seu procés d'integració. Aixi, fa referència, per exemple, a les discontinuïtats culturals a les que han de fer front els emigrants hispans, a la discriminació que pateixen i a la tensió que

en abandonar la seva família, es troba alleugerit per la consciència que és gràcies a aquesta separació que la seva família pot viure millor[223].

Suárez-Orozco fa referència al que anomena com a "doble quadre de referència dels immigrants": constantment estableixen una comparació entre la seva situació actual en la societat d'acollida i les seves experiències anteriors en el país d'origen. L'etnògraf adverteix que aquest fenomen pot crear diferències al si d'un mateix col·lectiu ètnic. Aquestes diferències poden ser prou grans com per fer que les actituds de molts joves (inicialment positivament orientada a l'educació) acabin assimilant-se a les dels joves de les minories involuntàries. La condició de cada minoria no és una qualitat estable, doncs, sinó que depèn de l'evolució de les relacions que aquesta minoria va mantenint amb la resta de la societat i les seves institucions. En aquest punt, Suárez-Orozco segueix els plantejaments de Rogler, Dharma o Malgady (1991), que també han observat que la discontinuïtat generacional entre els immigrants mexicans de primera generació i els seus fills nascuts a Califòrnia té importants efectes psicològics: mentre els primers mostren una gran solidesa psicològica i se senten relativament beneficiats amb el seu establiment als EUA; els seus fills es ressenteixen més de la discriminació que pateixen i de la impossibilitat d'aconseguir els objectius socials que s'havien fixat. La segona generació no comparteix el "doble quadre de referència" dels seus pares i això imposa profundes diferències en la manera com es valora l'escola i la societat d'acollida. En lloc de considerar-se més rics en relació al que serien al país d'origen, els immigrants de segona generació poden sentir-se

[223] Això, però, no sempre és així, i malgrat tot es manté una millor adaptació a l'escola (San Román, comunicació personal)

imposa profundes diferències en la manera com es valora l'escola i la societat d'acollida. En lloc de considerar-se més rics en relació al que serien al país d'origen, els immigrants de segona generació poden sentir-se marginats i limitats a l'hora d'intentar assolir els objectius de la cultura majoritària[224].

Finalment, Suárez-Orozco també senyala que alguna de les reaccions possibles dels fills d'emigrants que han crescut en un context de discriminació, és que fins i tot acabin identificant-se amb el grup dominant i tractin d'integrar-s'hi refusant el seu propi grup ètnic; o bé que s'uneixin entre ells per refusar la societat dominant i afirmar la seva pròpia identitat. En aquest cas, és fàcil que es crein bandes de joves i que es desenvolupin elements culturals que en termes d'Ogbu qualificaríem de secundaris. En aquest cas, aquests joves adoptarien una posició davant l'escola i la societat més propera a la de les minories involuntàries. De fet, Ogbu mateix adverteix que el fet de ser emigrant no implica que es reuneixin tots els trets característics de les minories immigrants, i considera que cal tenir en compte també la relació que la societat d'origen ha establert històricament amb la societat de destí: els emigrants dels països colonitzats, per exemple, es comportaran com a minoria involuntària (és el cas dels algerians a França).

La principal crítica que han rebut els plantejaments d'Ogbu és que aquests estereotipen la diversitat cultural i les minories en imposar una taxonomia excessivament simplificada. Ogbu estableix dos tipus de minories ètniques a les que s'hi corresponen dues estratègies d'integració a la societat

[224] Trobem consideracions en la mateixa línia a Malewska et altri (1982), Mecheri (1984), Dinello (1985), Foley (1990) i Hayes (1992), que per motius d'espai evito de desenvolupar en aquest treball. A Serra (1998) s'hi troba una referència més detallada de les aportacions i matisos de tots aquests autors.

europeus també han sorgit problemes. Henriot-van (Henriott-Van & Anderson-Levitt 1992) indica com les recerques en la línia d'Ogbu que s'han realitzat al Japó, la Gran Bretanya, Austràlia i Nova Zelanda (Ogbu 1978; Gibson & Ogbu 1991) aparentment han donat suport als seus plantejaments, però cada vegada sembla més evident que aquesta tipologia no s'adapta prou bé a la complexitat del fenomen migratori i nacional dels països europeus. Un número recent de l'*Anthropology and Education Quarterly* s'ocupa precisament d'aquesta qüestió[225]. Els diferents articles plantegen la dificultat d'adaptar les propostes d'Ogbu al cas europeu i a altres països (el Canadà, Israel), no només perque les situacions que allí s'hi donen no validen les seves hipòtesis, sino perque en alguns casos es fa difícil seguir parlant de minories o grups ètnics com a categories ben definides i comparables entre sí. Anderson-Levitt, l'editor de la revista adverteix d'entrada que la pràctica habitual d'etiquetar i reïficar els grups ètnics o racials pot arribar a ser perillosa quan encoratja als mestres a categoritzar els alumnes i utilizar estereotips, però també és perillosa per als investigadors, que ja no poden seguir parlant de "minories" o "ètnies" com si fossin entitats naturals i ben delimitades (Anderson-Levitt 1997). Aquell qui l'investigador considerarà un alumne minoritari, quin alumne s'hi considera i com es construeix socialment aquest concepte, són qüestions que han de formar part de la recerca (com en formen part de la que he realitzat a El Vilar).

8.3.2 L'escola invadida per la ciutat

[225] *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 28 (3), setembre 1997. En un número anterior (vol. 22 (2) 1991) Suárez-Orozco feia un balanç dels diferents estudis que s'havien desenvolupat en el continent a partir de les migracions dels darrers anys.

8.3.2 L'escola invadida per la ciutat

La segona perspectiva assenyalada per Carra i Sicot és la que posa en relació els conflictes que es desenvolupen a l'escola amb els conflictes propis del seu entorn social, urbà. Aquesta perspectiva parteix de la premisa que l'escola no resta al marge de les tensions que es desenvolupen al seu voltant, al contrari, aquestes penetren en ella i és en funció d'aquestes tensions que cal entendre molts dels conflictes. La violència que es desenvolupa a l'escola, doncs, no és de caràcter antiescolar sinó que es tracta de la irrupció de conflictes exteriors en el context escolar. Carra i Sicot (1996: 91) afirmen que aquesta mena de violència ha merescut només l'atenció d'uns pocs estudiosos, tot i que ha captat l'atenció de periodistes (sobretot) i d'alguns professionals de l'educació preocupats pel que qualifiquen d'invasió de l'escola o de "penetració del carrer en l'àmbit escolar". Amb tot, molts dels treballs que he citat al capítol anterior, en relació als processos de segregació i les relacions interètniques en el marc de l'educació, poden ser perfectament inserits dins d'aquesta segona perspectiva d'anàlisi dels fenòmens violents.

A França, una etnografia recent adopta aquesta perspectiva. És la realitzada per Payet (1992, 1995), que analitza la relació entre els desordres escolars, alumnes d'origen estranger i de classes populars. Marianne Junger (1990) parteix de la mateixa idea quan analitza la influència que prejudicis racials vigents a Holanda exerceixen sobre les intimidacions tal com han estat definides per Olweus (1991, 1998). Segons l'autora, es pot parlar d'una "dimensió ètnica o racial" de les victimitzacions, tot i que aquesta dimensió no és l'única i ni tan sols és la predominant. On els motius ètnics apareixen de manera significativa com a argument justificador de les agressions, és quan es tracta d'agressions verbals (i predominantment d'insults). No cal

racisme i els discursos d'identitat en el que es sol qualificar de "violència racista".

Alguns treballs de Ballion (1993, 1997) també s'enquadren en aquesta perspectiva d'anàlisi dels fenòmens violents (així com en la següent: ja he assenyalat que pocs dels autors que cito utilitzen un sol argument per explicar totes les formes de violència que analitzen). Ballion parla de desmotivació i manca d'interès dels joves pel que els ofereix l'escola. Aquest autor arriba a fer diagnòstics i afirmacions molt radicals: molts dels problemes que pateix l'escola són atribuïbles a l'excessiva obertura d'aquesta al seu entorn. Ballion parla d'una "violència vernacular"[226]: alguns alumnes introdueixen a l'escola conductes pròpies del seu medi social i llur cultura que constitueixen elements de distorsió de l'ordre escolar i de la civilitat tal com hi era originalment concebuda. L'escola, diu Ballion, és excessivament porosa (perque elements exteriors hi penetren i perque la vida de la ciutat, de la societat, s'articula amb la vida escolar). Així (Ballion 1997) per evitar molts d'aquests problemes el que cal és que l'escola talli molts dels vincles (concessions) que ha establert amb l'exterior.

Els mateixos Carra i Sicot, en un altre treball (1997), adopten en part aquesta perspectiva, quan afirmen que a les escoles rurals hi ha menys violència perque l'entron és igualment menys violent, o que les característiques de la població escolaritzada (en concret el seu nivell

[226] Ballion distingeix entre violència vernacular, delictiva (és mínima), psicològica i reactiva. La darrera té origen en el xoc entre les expectatives de l'alumne i la crua realitat escolar (és una violència de marcat caràcter antiescolar, doncs i la podríem enquadrar en la primera perspectiva d'anàlisi que Carra i Sicot proposen): Alguns alumnes, després de creure's escollits, es senten exclosos. D'aquí que les agresions projectades sobre el medi escolar siguin una reacció a aquest rebuig, una reacció que pot tenir una doble intencionalitat: d'agressió al medi mateix i de defensa del "jo" a través de l'apropiació d'una identitat social estigmatitzada. La màxima seria quelcom així com "transgredeixo, aleshores existeixo" (Ballion 1997). Ja m'he referit anteriorment a la relació que es pot establir entre violència i identitat.

Els mateixos Carra i Sicot, en un altre treball (1997), adopten en part aquesta perspectiva, quan afirmen que a les escoles rurals hi ha menys violència perque l'entron és igualment menys violent, o que les característiques de la població escolaritzada (en concret el seu nivell econòmic i situació d'exclussió social) són variables significatives a l'hora de predir l'índex de violència que es dóna a l'escola. Ara bé, aquesta autors, com Debarbieux, en realitat es proposen avaluar el pes relatiu de l'entorn i dels aspectes organitzatius i de clima escolar:

> La violència no és un fenomen que no sorgeixi d'enlloc. Si en part s'explica per la violència de l'entorn, també està estretament lligada al funcionament dels centres, a la seva organització. Això remet a les regulacions establertes en els centres, des de les més formals com l'aplicació de reglaments interiors, a les més informals com les pressions a l'adopció de normes implícites que influeixen en les maneres d'estar i de parlar en els centres. (Carra & Sicot 1997: 80-81).

8.3.3 L'organització i el clima escolar.

La tercera perspectiva acull tots aquells autors que consideren l'escola com una institució l'organització de la qual influirà decisivament en les conductes i els resultats escolars dels alumnes. Per aquests autors la qüestió no rau tant en l'anàlisi de les condicions socials, psicològiques o familiars que fan que uns alumnes tinguin més tendència a desenvolupar actes violents, com d'analitzar per què en determinats centres hi ha més víctimes i agressors que en altres: les dimensions del centre, l'estil educatiu, les interaccions que s'estableixen amb els alumnes, la "cultura" del centre (les estratègies que tenen establertes per a la mediació i la resolució de conflictes, per exemple), ... seran des d'aquesta perspectiva determinants.

tema que ens interessa. Aquest autor és un dels pocs que ha integrat elements de la sociologia de l'educació (les teories de l'escola eficaç) amb elements de la sociologia de la delinqüència (*containment theory*). Aquesta darrera teoria, de caràcter psicosociològic postula que tothom té motivacions que l'inclinen cap a l'incompliment de la norma, però alhora tots tenim una autoimatge que conté la persona i la preserva de la transgresió. Des d'aquesta perspectiva, la prevenció de la delinqüència només s'aconseguirà si prèviament es modifiquen les experiències escolars. L'escola eficaç ha de permetre que l'alumne es forgi una imatge positiva d'ell mateix, ha de desenvolupar les seves aptituds i les seves competències.

La segona direcció té el seu origen en les recerques sobre la interacció entre el medi i els comportaments criminals. La hipòtesi de partida és que el canvi del contexte físic i de l'estructura organitzativa dels centres poden produir una reducció de la violència. Alguns autors, entre ells Gottfredson (1985) han seguit aquesta perspectiva quan han elaborat enquestes sobre la victimització a les escoles, per això, en els seus treballs no s'han interessat pel fet que algunes persones siguin més víctimes que altres, per exemple, sinó per què en alguns centres es produeixen més victimitzacions que en altres. Altres autors, con ara Hellman i Beaton (1986) han aprofundit en debat generat entre les autoritats americanes des dels anys setanta, sobre si la violència pot ser atribuïda a problemes interns del centre (el seu clima, la seva organització) o bé si cal atribuir-la a la intrusió a l'escola de la violència i el desordre de la comunitat. Els treballs de Ballion (1993, 1997) Carra i Sicot (1997), Debarbieux (1994, 1996, 1997) i Pain (1993, - et al. 1996), han indagat des d'Europa en la mateixa qüestió. [1] De fet aquesta perspectiva és la que adopten (ella sola o a més d'altres) la majoria de guies sobre la prevenció de la violència i la gestió dels conflictes als centres educatius: Fernández (1988), Olweus (1993), Gotzens (1997), Casamayor (1999) i tants d'altres. En general aquests autors no neguen la influència

Carra i Sicot (1997), Debarbieux (1994, 1996, 1997) i Pain (1993, - et al. 1996), han indagat des d'Europa en la mateixa qüestió. [1] De fet aquesta perspectiva és la que adopten (ella sola o a més d'altres) la majoria de guies sobre la prevenció de la violència i la gestió dels conflictes als centres educatius: Fernández (1988), Olweus (1993), Gotzens (1997), Casamayor (1999) i tants d'altres. En general aquests autors no neguen la influència dels factors socials externs a l'escola, però remarquen que aquesta no es pot considerar totalment sotmesa a unes presions exteriors que no controla, sinó que cal considerar-la com un actor social dotat d'una certa autonomia, capaç de fer analitzar les situacions i d'actuar en conseqüència.

En aquesta línia, Ballion (1997) proposa que distingim entre tres categories de centres:

1. **Els establiments amb un índex d'èxit escolar alt.**

   En aquests centres hi ha una cultura molt forta, un cert nombre de principis de comportament, de guies de conducta que s'imposen a tots. En aquests centres la violència verbal contra els adults és molt rara, així com la violència física. La conformitat institucional està facilitada per:

   - Els alumnes coneixen el codi, ells saben què implica la seva condició d'alumne, tant pel que fa a les relacions interindividuals que han de mantenir (respecten la civilitat, són "educats"...) com pel que respecta a les obligacions acadèmiques (accepen els constrenyiments que implica la seva situació).
   - Hi ha un fort "patriotisme" en relació al centre, són conscients que formen part d'un centre que té una molt bona imatge externa i desenvolupen un cert orgull de formar-ne part i accepten una certa obligació que els empeny a "ésser-ne dignes".
   - Es manifesta una forta implicació per part de tot l'equip educatiu i la resta de professionals. Els professionals encara són més sensibles que els alumnes a aquesta mena d'obligació d'esforçar-se per respondre al nivell que mereix o que té el centre. Aquest esforç es projecte tant en la qualitat pedagògica com en la qualitat de les relacions humanes.

(Ballion 1982). Aquest posicionament davant l'escola es manifesta en una actitud crítica, però també en una priorització de les conveniències personals, que hom pot oposar a les exigències de l'organització (a l'hora de justificar l'absentisme, per exemple). En aquests centres la violència verbal contra els adults és rara. La violència física pot aparèixer esporàdicament:

- L'heterogeneïtat social dels alumnes dificulta el sorgiment d'una cultura comuna i això provoca que la relació enfront les normes sigui dèbil, fluctuant, amb una pèrdua de legitimitat de les exigències institucionals. Això fa que les normes es simplifiquin i puguin restringir-se, per exemple, al refús o l'evitació de la violència.
- En aquests establiments la transgresió s'expressa a través de formes blanes, que deixen la institució desarmada. Enlloc de contestació oberta a l'ordre escolar, es desenvolupen les fuites, l'evitació: l'absentisme, la manca de treball, el xivarri.
- Pel que fa als mestres, les actituds són diverses. Cadascú imposa l'ordre o fa la llei a la seva manera. Per això és en aquests centres on, segons Ballion, més s'han desenvolupat les incivilitat i la violència.

3. Els centres que acullen població difícil.

En aquests la ruptura cultural sol estar molt marcada. La violència verbal contra els adults és corrent en els centres d'aquesta categoria. També la violència física:

- Els alumnes no coneixen el codi social del centre, i únicament valoren la seva propia cultura, la dels adolescents de la seva zona. En aquests centres es desenvolupa un estira i arronsa permanent per a la imposició de les regles del joc: les de l'escola o les de l'exterior.
- La violència apareix com a forma de transgresió, a més de les formes blanes anteriorment citades. Es manifesta com a violència física entre alumnes, recurs habitual als insults, agressions externes contra persones i béns. La violència verbal s'accepta com una forma normal de relacionar-se.[227]

[227] És el model que millor respon a l'institut del Vilar on he fet el treball de camp, tot i que allà els alumnes són molt diversos i la política de segregació escolar ha fet que algunes aules puguin inscriure's en el segon tipus de centre dels que acabem de caracteritzar (dubto molt que puguem equiparar-les al primer: potser alguns dels que fugen de l'escola compartirien (i voldrien un centre amb) els valors del primer tipus).

> persones i béns. La violència verbal s'accepta com una forma normal de relacionar-se.[227]

Baillon considera que no hi ha diferències significatives pel que fa als equipaments escolars corresponents a cadascuna de les categories de centres. Sí que constata, en canvi diferències en la manera com els mestres conceben la seva tasca, com es desenvolupa la pràctica pedagògica i quin és el grau de participació dels alumnes en la vida del centre i en les activitats socio-educatives extraescolars.

Carra i Sicot (1997) també consideren que les característiques o el clima dels centres (sentiment d'injustícia, existència de conflictes interns, la manera com es resolen...)[228] poden afavorir el desenvolupament o la neutralització de la violència. Donen una especial importància a la manera com es resilen i/o es castiguen els actes violents. Carra i Sicot parlen més de victimització i de sentiment de violència, de l'experiència subjectiva de la violència, que dels actes violents en si. Per això consideren que possiblement és més el tractament insatisfactori dels conflictes el que afavoreix l'aparició de sentiments de victimització, més que no pas el fet que els conflictes es produeixin o no. En tot cas, pel que fa a aquesta qüestió, fonamental si volem tenir en compte, per exemple, com viuen els

[227] És el model que millor respon a l'institut del Vilar on he fet el treball de camp, tot i que allà els alumnes són molt diversos i la política de segregació escolar ha fet que algunes aules puguin inscriure's en el segon tipus de centre dels que acabem de caracteritzar (dubto molt que puguem equiparar-les al primer: potser alguns dels que fugen de l'escola compartirien (i voldrien un centre amb) els valors del primer tipus).

[228] Segons les dades de Carra i Sicot (1997) sembla que la violència en els centres pot estra associada a la manca de sociabilitat. En els centres on hi ha menys victimització és més freqüent que els alumnes parlin entre ells dels problemes que poden tenir amb els mestres i és més habitual que els alumnes s'ajudin amb els deures. També és més habitual que es parli amb els mestres d'altres temes que no siguin els estrictament escolars. En aquests centre el nombre d'alumnes que participen en activitats estraescolars també és superior. Amb tot les característiques del treball de Carra i Sicot (en alguns aspectes molt proper als d'Olweus, sobre qui he formulat la mateixa crítica) fan que haguem d'agafar amb una certa prudència aquestes consideracions, car es tracta més de correlacions estadístiques que no pas de contrastacions que provin que efectivament una variable és la causa d'una altra (i no el seu efecte o que ambdues siguin efectes d'una tercera variable).

insatisfactòria (que en molts casos ningú se n'ha fet càrrec); només un 14'2% de les víctimes es senten satisfetes de com s'han resolt els afers, i el cas és que d'aquestes víctimes, el 61% se senten satisfetes perque han estat elles mateixes les que s'han encarregat de resoldre el problema (defensant-se o venjant-se).

Com he dit, també Debarbieux dóna molta importància als espectes organitzatius dels centres. Als seus treballs (Debarbieux 1994, 1996, 1997) parla d'establiments "eficaços" i té especial interès a assenyalar que alguns centres situats en contextos socials "de risc", mantenen una pau social i un clima escolar d'alta qualitat. No existeix el "*handicap* sòcio-violent", afirma amb insistència: les possibilitats de prevenció i d'intervenció eficaç dels centres són molt elevades. Considera que les dimensions i les característiques físiques dels centres; la quantitat d'alumnes; el volum del cos d'ensenyants i les relacions que mantenen; les regles del centre i la manera com s'apliquen; i el clima tal com és percebut per alumnes i ensenyants, són característiques absolutament condicionants.

8.3.4 Les transformacions del sistema escolar

Altres autors, més enllà del "clima del centre" i l'efecte que aquest pugui tenir sobre els alumnes, consideren que són les transformacions del sistema escolar en general el factor més rellevant per entendre la "crisi" d'aquest sistema i la traducció d'aquesta crisi en absentisme, disrupcions a l'aula i un augment generalitzat de la conflictivitat. A França el debat gira a l'entorn de "l'escola i els valors de la República", aquí el debat passa, cada vegada més, pel qüestionament de la Reforma o de la manera com ha estat implantada (recursos, formació, etc.) o pel qüestionament del valor de l'educació. Hi podem incloure també, tots aquells autors que neguen que

d'aquest sistema i la traducció d'aquesta crisi en absentisme, disrupcions a l'aula i un augment generalitzat de la conflictivitat. A França el debat gira a l'entorn de "l'escola i els valors de la República", aquí el debat passa, cada vegada més, pel qüestionament de la Reforma o de la manera com ha estat implantada (recursos, formació, etc.) o pel qüestionament del valor de l'educació. Hi podem incloure també, tots aquells autors que neguen que s'hagi produït un augment de la violència i que aquesta s'hagi traslladat a les escoles, sinó que consideren que el que ha passat és que l'escola s'ha obert a sectors socials que abans no hi tenien accés: globalment la violència no s'ha incrementat, doncs, sinó que senzillament s'ha introduït als centres mentres que abans restava a l'exterior. Dubet (1991) defensa en part aquesta idea quan afirma que alguns dels alumes disruptius són precisament aquells que fa uns anys no haurien tingut accés als centres.

8.3.5 Violència i interacció social

Finalment, hi ha també els sociòlegs seguidors de l'interaccionisme simbòlic que analitzen la violència escolar a partir de les interaccions que es produeixen entre els diferents actors presents a les aules i la resta d'espais escolars. A partir, sobretot, de l'observació etnogràfica, aquests autors analitzen les relacions entre els mateixos alumnes, entre aquests i els professors i en general entre totes aquelles persones que actuen a l'escola, observant les formes d'indisciplina, les estratègies que segueixen uns i altres per projectar una certa imatge de si, per controlar l'aula, per escapar de l'aburriment, ... Des d'aquesta perspectiva, la violència pot sorgir del conflicte que es genera en determinades interaccions, de la lectura diferent que cada actor fa de la realitat social, dels seus interessos divergents... Però el més interessant d'aquesta perspectiva és que ens permet aproximar-nos

Alguns treballs que tenen per objecte oferir orientacions per a la intervenció també incorporen aquesta perspectiva. Sobretot aquells que es proposen treballar habilitats socials (formes de relació, definició de situacions, estratègies de resolució de problemes...) i els realitzats des de la psicopedagogia o la psicologia social (Trianes i Muñoz 1997, per exemple, que a més ofereixen un extensa bibliografia d'aquesta perspectiva).

A l'etnografia que tot seguit exposaré he incoporat, sobretot, les tres primeres aproximacions: considero que la violència que es desenvolupa en el marc escolar és, en part, fruit de les contradiccions i el conflicte que s'estableix entre la dinàmica escolar i les actituds, identitats i expectatives dels joves que hi assisteixen, del xoc entre la voluntat normativa de l'escola i les tendències incíviques i anòmiques que es desenvolupen al seu exterior; en aquest sentit, considero que el clima escolar, les condicions físiques del centre, les estratègies organitzatives i de resolució de conflictes no fan més que augmentar aquest conflicte. Finalment, també hi ha formes de violència (la més marcadament racista, per exemple) que són el resultat de l'extensió o la introducció a l'escola de conflictes i tensions instal·lats en el context més ampli de la nostra societat en general, i de la població objecte d'estudi en particular.

TERCERA PART

L'ANÀLISI ETNOGRÀFICA DE LES RELACIONS INTERÈTNIQUES EN UN INSTITUT CATALÀ

9. Hipòtesis de treball i metodologia emprada.

9.1 HIPÒTESIS DE TREBALL

A la introducció de la tesi he indicat quins són els objectius de la recerca que he desenvolupat a l'institut d'educació secundària Guillem d'Efak, situat al Vilar (una població mitjana de Catalunya, les característiques de la qual descric al capítol següent). Resumits, els tres objectius fonamentals de la recerca són els següents[229]:

1. Identificar els discursos d'etnicitat presents entre els alumnes.

2. Analitzar de quina manera aquests discursos condicionen les relacions que els alumnes estableixen entre ells.

3. Analitzar quina és la relació que s'estableix entre els discursos d'etnicitat i les diferents formes de violència que es desenvolupen entre els alumnes.

[229] A les pàgines 19 a 21 de la introducció especifico objectius de recerca concrets per a cadascun d'aquests temes.

A partir d'aquests objectius he fixat, per a cada tema les següents hipòtesis de treball per tal procedir a la seva contrastació i d'orientar millor la recerca:

1. Sobre els discursos d'etnicitat que desenvolupen els alumnes:

1.1 La presència important de població autòctona, d'origen espanyol i d'origen estranger al Vilar, farà que entre els alumnes de l'institut hi puguin aparèixer discursos que identifiquin aquests diferents orígens i col·lectius.

1.2 Donada la rellevància que ha pres la immigració d'origen africà i el rebuig que ha generat, previsiblement apareguin discursos d'etnicitat específics envers els immigrants africans (diferents dels discursos que puguin aparèixer respecte els immigrants d'altres orígens i diferents també dels que es generin respecte els alumnes catalans i els d'origen espanyol).

1.3 El discurs que es projecta sobre els immigrants africans s'alimenta dels arguments culturalistes i de la defensa del principi de la nacionalitat.

1.4 Donada la tensió política (i a voltes social) existent entre un/s nacionalisme/s català/ns i un/s nacionalisme/s espanyol/s, és previsible que entre els alumnes del Vilar apareguin també discursos de la nacionalitat[230].

1.5 A causa de les condicions socioeconòmiques en què viu la població, els discursos de la nacionalitat poden tenir més

[230] En contraposició al de l'alteritat. Conceptes proposats per en Jordi Pascual (1997) (veure la referència que en faig al capítol 4, pàgines 140 a 142).

importància entre els descendents de la immigració espanyola antiga que no ha assolit una bona posició econòmica.

1.6 Com que malgrat la rellevància que estan prenent els moviments migratoris, els discursos de rebuig als immigrants i el racisme en la nostra societat, aquestes qüestions (encara) no han cristal·litzat en un moviment polític i social ben estructurat, és previsible que els discursos d'etnicitat exhibeixin igualment aquesta manca d'estructuració i que siguin interferits per altres lògiques i discursos (el tribalisme tal com l'entén Maffesoli, per exemple) que en determinats aspectes poden entrar en contradicció amb els primers.

1.8 Una de les causes dels problemes de violència racista i de deteriorament de les relacions interètniques en general, és la postura ambigua, contradictòria, ambivalent, que mostra l'escola (i la societat) envers els col·lectius d'immigrants.

2. Sobre les relacions que els alumnes efectivament estableixen entre ells:

2.1 Que els discursos de nacionalitat i d'etnicitat condicionen de manera efectiva les relacions entre els alumnes.

2.2 Que les diferències de gènere són tant o més importants a l'hora d'ordenar les relacions entre els alumnes i que ambdues variables s'articulen i generen relacions i discursos diferenciats per explicar i justificar la interacció amb els i les alumnes.

2.3 Que aquest condicionament no és reconegut pels mateixos alumnes, que consideren que les seves relacions s'estableixen

exclusivament a partir de criteris de simpatia, estil, amistat, ... Excepte en el cas dels alumnes magrebins, en què les argumentacions de gènere, ètniques i fins i tot racistes, sí que apareixen en els discursos dels alumnes per explicar i justificar el tipus de relacions que s'hi mantenen.

2.4 Que el que hem definit com a discurs de l'alteritat serveix per a justificar actituds i comportaments discriminatoris i per justificar agressions i desigualtats en relació als alumnes magrebins.

2.5 Que l'existència d'aquest discurs provoca que les relacions amb els alumnes magrebins siguin distants (s'eviten o es limiten a allò que és estrictament necessari) o negatives (desiguals, poc cordials i fins i tot violentes).

3. Sobre la relació que es pot establir entre la ideologia racista i les formes de violència projectades sobre els alumnes fills d'immigrants:

3.1 Que la violència racista és fruit de la introducció a l'escola de conflictes i tensions més generals que s'originen en la societat en el seu conjunt.

3.2 Que és possible establir una relació entre les actituds violentes que es projecten contra els alumnes magrebins i l'existència d'un discurs racista. Amb tot, intentaré demostrar que aquesta relació no ens ha de fer creure que els alumnes que intimiden o agredeixen els seus companys magrebins són els alumnes més racistes, sinó que aquests alumnes escullen els companys magrebins com a víctimes perque el racisme de la resta dels seus companys fa més acceptables (o més "practicables") aquestes

agressions: és el racisme del conjunt de companys el que fa que la violència d'alguns alumnes (les causes de la qual no s'han de buscar en la ideologia racista) es projecti contra els alumnes magrebins.

3.3 Que no és només l'existència mateixa d'un discurs racista el que fa possibles (o més justificables) les agressions, sinó (també) l'aïllament dels i les alumnes magrebins (provocat només en part per aquest discurs: en casos com el d'algunes noies hi ha dificultats reals a l'hora d'establir-hi relacions a causa de les actituds de les mateixes alumnes i l'escàs domini de la llengua).

3.4 Que, enfront a això, l'escola emprèn iniciatives per fer reflexionar els alumnes sobre la diversitat cultural, però en canvi no incideix directament en les relacions entre els alumnes, ni treballa per trencar l'aïllament dels alumnes magrebins i fer que els vincles entre aquests alumnes i la resta siguin més intensos i rics[231].

3.5 Que l'escola no respon de forma adequada a aquesta multiplicitat de formes que adopta la violència i que es deixa endur per una dinàmica repressiva del tot ineficient.

3.6 Que hi ha altres formes de violència que sí que són de caràcter pròpiament escolar, que sorgeixen del conflictes entre les cultures, aspiracions, interessos, etc. dels alumnes i els de l'escola.

[231] Al capítol 5, a propòsit del treball d'en Marc Howard Ross (1995), he explicat la importància que tenen aquestes qüestions en relació a la violència (veure capitol 5 pàgines 179 a 182).

9.2 METODOLOGIA EMPRADA

9.2.1 Justificació del centre i la població estudiada.

L'etnografia que he realitzat per tal de poder contrastar les hipòtesis a dalt especificades i assolir els objectius que abans he esmentat, es fonamenta en el treball de camp desenvolupat des de principis de febrer de 1999 fins a finals de gener de 2000. L'eix principal del treball de camp és el seguiment que he fet de l'institut d'educació secundària Guillem d'Efak, i més concretament dels alumnes de 3r curs i del Taller d'Aprenentatge Escolar (aula segregada per a alumnes immigrats d'incorporació tardana).

L'elecció d'aquest centre educatiu i d'aquest municipi va ser deguda a dos motius, un de teòric i un altre d'exclussivament pràctic. El teòric, per dir-ho d'alguna forma entenedora, és que tenia coneixement que al municipi del Vilar hi havia (o començava a haver-hi) problemes de convivència. El Vilar és conegut a la comarca com una població receptora d'emigrants i d'un temps ençà han començat a aparèixer notícies a la premsa local i comarcal que parlen de problemes de rebuig als immigrants africans, violència juvenil, actuació de bandes de *skin heads*, actes racistes, ... El que passava a la població, doncs, m'interessava. Però tenia interès també a veure què passava als instituts, entre els alumnes, i què feien o deien els mestres.

Informants del Vilar van assenyalar-me dos instituts que, segos ells podien ser del meu interès: el General Moragues i el Guillem d'Efak. A tots dos, van assabentar-me, s'hi havien detectat problemes de convivència (entre els alumnes en general i amb els immigrants marroquins en particular), la presència d'immigrants cada vegada era més important i, d'altra banda, els mestres d'ambdós centres es sentien desbordats. Especialment els del General Moragues que, segons van dir-

me i jo vaig poder comprovar posteriorment en entrevistar-me amb el director i alguns mestres, optava per negar el problema i dir que no passava res. En aquest institut no s'havien plantejat la gravetat de la situació (de l'augment de la violència i el racisme entre els alumnes) i l'estratègia seguida per atendre les necessitats dels alumnes immigrats passava per descarregar totes les responsabilitats sobre un únic professor. Al Guillem d'Efak la situació era igualment greu, em digueren, però no tenien cap problema en reconèixer-ho i demanar ajuda a qui calgués: sabien que calia fer alguna cosa, no sabien encara què, però.

I aquí comença el motiu pràctic: mentres l'actitud del director del primer centre va ser de negar-ho tot (no hi ha violència, no hi ha racisme, els immigrants estan ben atesos i integrats) i fins i tot de mostrar una certa molèstia envers una persona aliena al centre amb voluntat de saber què hi passava; al Guillem d'Efak l'actitud va ser de total disponibilitat tant per part de la direcció com per part del professorat. Evidentment el centre amb prestigi és el primer (i suposo que negar els problemes ajuda a mentnir-lo, el prestigi), el segon és un centre no gaire ben vist (i suposo que per això, obert a qualsevol ajuda: ja no tenien res a amagar d'altra banda). En tot cas, aquesta bona disposició, que s'ha mantingut fins el dia d'avui va ser clau per decidir-me per abordar l'anàlisi de les relacions interètniques al Guillem d'Efak.

9.2.2 Abast de l'etnografia

El treball de camp, però, no ha estat exclussivament escolar. Durant el període de realització del treball he efectuat observacions, entrevistes i he mantingut contactes amb membres de l'institut estudiat (personal d'administració i serveis, professorat pares i alumnes), però també amb personal d'altres centres educatius (un segon institut, una escola d'educació primària i una escola d'adults que hi ha a la població), personal dels serveis socials del municipi, regidors i tècnics de

l'ajuntament (de l'àrea de cultura, joventut i educació), el responsable de la policia local, responsables d'associacions i entitats del municipi (associacions de suport als immigrants, associacions culturals) i tècnics de joventut (que gestionen un centre d'informació juvenil). He realitzat, d'altra banda observacions de carrer i he fet un seguiment de les notícies que apareixien a la premsa local sobre la població (i en particular sobre problemes de convivència, immigració, violència, escoles i joventut). D'altra banda, he mantingut contacte amb persones de l'IES Guillem d'Efak i del Vilar des que vaig començar el treball fins a la seva conclusió.

A banda dels contactes personals i les observacions que hi he realitzat, fora de l'institut també he procedit a la consulta de documents, com ara les actes del Consell Escolar Municipal, informes sobre la joventut del municipi i els serveis que s'hi ofereixen, llistats d'entitats (activitats que realitzen, objectius, nombre de socis, etc). He participat, d'altra banda, en la primera jornada per a la integració i la Convivència, promoguda des de l'ajuntament i que va aplegar les institucions, associacions i entitats més actives en l'àmbit de la cultura i la joventut (des de les escoles del Vilar, fins als grups d'escoltes i les associacions d'immigrants).

Tots aquests contactes i fonts d'informació van facilitar la contextualització i la millor comprensió de moltes de les coses que vaig observar, escoltar i sentir al Guilem d'Efak: des de simples referències a llocs de trobada dels joves o a esdeveniments que al municipi havien tingut un cert ressò, fins a actituds o discursos sobre determinats alumnes o referències genèriques als companys del Vilar o del municipi veí, L'Arbreda. La presència d'alumnes d'aquest segon municipi a l'institut del Vilar, va fer que busqués informació sobre L'Arbreda i que, de manera esporàdica i hi fes observacions, sense la intensitat de les realitzades al Vilar, però, i sense entrevistar-me amb representants ni entitats del municipi.

La majoria de les observacions, però, han estat fetes al Guillem d'Efak, un dels instituts del Vilar. Des del 1 de març fins el 4 de juny de 1999 vaig realitzar les

observacions d'aula de manera intensiva. Vaig centrarme en un curs, 3r d'ESO, que estava dividit en tres grups classe. Vaig optar per centrar-me en un únic curs a l'hora de fer les observacions d'aula, perquè això em permetia conèixer molt millor l'alumnat i contextualitzar els seus discursos i conductes. Amb tot, a la tesi hi incorporo observacions fetes en altres espais (pati, passadissos) en què hi aparèixen alumnes d'altres cursos i utilitzo treballs (dibuixos, escrits) d'aquests altres alumnes. Les observacions d'aula van ser diàries i, excepte comptades ocasions, van comprendre tot l'horari acadèmic dels alumnes (des de les 8'30 del matí fins les 17'30 de la tarda) exceptuant la pausa del migdia. Des de principis de febrer, però, vaig realitzar observacions de manera més irregular, així com entrevistes amb la direcció, mestres i altres professionals que treballaven en el centre (de l'EAP i compensatòria). Aquestes observacions i entrevistes inicials van servir per conèixer una mica millor el centre, els serveis que oferien en relació als alumnes d'incorporació tardana (i fills d'immigrants en general) i per informar-me mínimament sobre les relacions entre aquests alumnes i la resta, així com dels problemes de violència que alguns mestres denunciaven. Amb aquesta primera fase de presa de contacte inicial, vaig poder establir millor els objectius de la recerca i les hipòtesis de treball.

Les observacions no han estat exclussivament d'aula: he voltat i conversat amb alumnes i professors per tot l'institut, a l'entrada i a la sortida del centre, durant les hores de pati, durant les hores de descans dels mestres, en reunions del Consell Escolar etc.

9.2.3 La tècnica d'observació

La tècnica utilitzada per a l'observació ha estat la d'observació participant. Vaig informar la direcció, els mestres i la resta de professionals del centre, dels objectius generals de la meva recerca (l'estudi de les relacions interètniques i de