

Discursos de etnicidad en la escuela ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares?

**Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto
socioescolar del área metropolitana de Barcelona.**

MEMORIA FINAL

Realización: Jordi Pascual i Saüc

Dirección y supervisión: Dolores Juliano Corregido

Investigación seleccionada en el **Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa de 1995**, convocado por la Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 16.5.1995 (B.O.E. de 13.6.1995) y financiada con cargo a dicha convocatoria.

Barcelona, octubre de 1997.

Índice

Prólogo, 4

Parte I. La génesis de la etnicidad a través de la escuela. Aproximación teórica y metodológica.

1. Definición de un problema sociológico: cómo se genera etnicidad a través de la escuela, 8

2. Perspectiva teórica, 12

2.1. Teoría social y teoría del lenguaje, 13

2.2. Teorías de la etnicidad. La etnicidad como discurso, 14

2.3. Las relaciones sociales en la escuela, 16

3. Dispositivo metodológico, 18

3.1. Acotación del objeto de estudio. Conceptos analíticos, 18

3.2. Hipótesis de trabajo, 21

3.3. Fases de la investigación, 23

Parte II. Análisis del uso y despliegue de discursos de etnicidad en la escuela.

1. Los discursos de etnicidad en las políticas escolares a nivel macro, 28

1.1. El discurso de etnicidad desplegado en la política de normalización lingüística en Cataluña, 30

1.2. El discurso de etnicidad desarrollado en el marco de las políticas escolares de normalización social, 52

2. La etnicidad en el nivel micro de la institución escolar: las políticas de gestión del alumnado por parte de los centros escolares, 81

2.1. Las políticas de conformación de alumnados por parte de centros escolares de Castelldefells. El papel de los discursos de etnicidad, 85

2.2. Las prácticas de conformación del alumnado por los centros escolares de Gavà. El papel de los discursos de etnicidad, 107

3. La adscripción social de las familias a través de la escolarización: el papel de los discursos de etnicidad, 134

3.1. La dimensión *clase social*, 135

3.2. Clases sociales, escolarización y etnicidad, 138

Parte III. Los discursos de la *transnacionalidad*, la *nacionalidad* y la *alteridad*. Sus efectos de etnicidad.

A modo de síntesis: Los discursos de etnicidad en el campo socioescolar, 167

1. Los discursos de la *transnacionalidad* y la constitución de un campo de élite hegemónico, 168

2. Los discursos de la *nacionalidad*: el uso, despliegue y contestación de las políticas de normalización nacional, 170

3. Los discursos de la *alteridad*: entre las políticas de normalización social y la modalidades *alteridad-estigma* y *alteridad-valor*, 173

A modo de *reprise*: la segregación étnica como efecto del uso social del discurso de alteridad, 180

Referencias bibliográficas, 185

Prólogo

La investigación que aquí presentamos intenta abordar un problema de creciente preocupación entre la comunidad escolar, que podríamos formular así: ¿existe segregación étnica en la escuela? Y, de ser esto cierto, ¿de qué tipo de segregación se trata?, ¿por qué se produce? y, en caso de que de lugar a *ghettos*, ¿cómo combatirla?

El abordaje de este problema desde nuestra perspectiva nos conduce a otro problema, en este caso de orden teórico: cómo distinguir teórica y empíricamente la segregación étnica de otras formas de división social, principalmente la división por clases sociales¹. O, para decirlo más sintéticamente, cómo establecer qué es específicamente la dimensión étnica de la desigualdad social.

Si, como es nuestro caso, partimos de una concepción constructivista y dinámica de este fenómeno, el mencionado problema teórico tiene, además, importantes consecuencias de índole metodológica. La principal de ellas es la imposibilidad de medición directa de lo étnico. Si la etnicidad es, ante todo, producto de construcciones simbólicas por medio de discursos, ¿cómo saber si el número de alumnos de nacionalidad marroquí o francesa matriculados en una escuela tienen, en ese medio escolar y social, status de sujetos étnicos o no?, ¿cómo saber -en caso de que sea pertinente la categoría *niños gitanos* en un determinado ámbito- qué niños son *gitanos* y qué otros son, por contra, *payos*?, ¿en base a qué indicador?

Como parece lógico -o al menos así nos lo parece a nosotros- la investigación no podía dedicarse a este trabajo de Sísifo que constituiría la medida directa y formal de lo étnico. No se entienda ello como una negación rotunda de la etnicidad. Simplemente, su carácter socialmente construido y su necesaria producción por vía discursiva hace de la etnicidad una dimensión de lo social especialmente maleable y sutil.

Ante tales escollos, nuestra investigación opta por un abordaje indirecto del problema inicial. Es decir, para saber si se produce o no segregación y, si además, se produce estigmatización étnica en nuestros centros escolares, no nos sirve ir directamente a los

¹ Partimos de un concepto amplio y multidimensional de *clases sociales*, según el cual la división social que las establece tiene lugar en el campo de las relaciones de producción -y ello es especialmente válido para las sociedades de capitalismo avanzado-, pero también en los campos del poder político y el poder simbólico.

centros y contar sujetos supuestamente étnicos; sino que, a cambio, proponemos un rodeo: primero estudiar por qué en el ámbito escolares, ciertas políticas, ciertos equipos directivos y ciertos grupos sociales se han puesto a hablar de un tiempo a esta parte en términos de etnicidad, se han visto incluso en algunas ocasiones impelidos a contar sujetos étnicos; y por qué, sin embargo, otras políticas, otros centros, otros padres no lo han hecho. Y, segundo, en esas agencias donde se habla de sujetos étnicos, donde se cuentan incluso, es decir, allí donde un discurso de etnicidad se ha hecho necesario; se trata de ver cómo es usado en ellos, a qué fines de qué agentes contribuye, respecto de qué dispositivos resulta operativo y, en tercer lugar, con qué efectos se despliega ese discurso. En síntesis, puesto que -como decíamos al principio- la etnicidad se genera discursivamente, sólo conociendo los procesos que permiten su uso y despliegue en tanto que discurso socialmente plausible -con algún grado de legitimidad- y localmente operativo, podremos decir algo sobre la cuestión que cautivó nuestro interés en el inicio de la investigación y que ahora formularíamos así: por qué ciertos grupos presentan preferencia por ciertos centros escolares y, además, este hecho *activa y es activado por* discursos de etnicidad.

Plan de la memoria

La memoria de investigación que aquí presentamos está estructurada en tres partes. En la primera de ellas se enuncia el problema principal que ha guiado la investigación, a saber, **cómo se genera la etnicidad y con efectos sociales produce**, y se establece el campo de estudio de ese problema: **el ámbito escolar** y, más concretamente, **la distribución de alumnos por centros escolares**. Junto a ello, se incluyen en esta parte los elementos básicos que conformaron la perspectiva teórica y el dispositivo metodológico que permitió abordar el estudio de ese problema. Asimismo, se describe con cierto detalle los pasos seguidos para llevar a cabo la investigación, con especial énfasis en las técnicas de obtención y análisis de datos utilizadas..

Una segunda parte, la más voluminosa de la memoria, expone los resultados del análisis en tres capítulos. En ellos se estudia la aparición y despliegue de discursos de etnicidad en tres ámbitos socioescolares distintitos, que son, respectivamente: las políticas

educativas de nivel macro (capítulo 1), las políticas de gestión del alumnado por parte de los centros escolares en dos municipios del cinturón metropolitano de Barcelona (capítulo 2) y las prácticas de escolarización y estrategias de adscripción social de las familias en uno de esos municipios (capítulo 3).

En concreto, en el capítulo uno de esta segunda parte se estudia la historia de las políticas de lo que aquí hemos llamado *normalización social* -en especial, los programas de educación compensatoria tanto de ámbito ministerial como autonómico- y, para el caso concreto de Cataluña, también las actuaciones de *normalización nacional*.

En el segundo capítulo, el análisis se centra, sobre todo, en las prácticas de selección, tanto directa como indirecta, de alumnos que llevan a cabo los centros escolares, fijándose en dimensiones tales como el grado de accesibilidad al centro y la construcción de imagen de una escuela en base a su identificación con grupos sociales, territorios o, incluso, a una determinada especialización educativa. El último apartado de este capítulo incluye, además, el análisis *micropolítico* de un conflicto entre centros partidarios de la distribución de *alumnos gitanos* y centros contrarios a ella.

Para finalizar la segunda parte, el tercer capítulo aborda el uso de discursos de etnicidad en el juego de las adscripciones sociales desde el punto de vista de las familias. En él se expone cómo los discursos aparecidos en los campos de las políticas escolares y de los centros, circulan en la *escalera* de las clases sociales, y cómo se producen, reproducen y transforman en la dinámica más amplia de las estrategias familiares de adscripción a un grupo social. Todo ello, observado a través de las prácticas de escolarización de los niños y niñas llevadas a cabo por esas familias.

Finalmente, se destina la tercera parte de la memoria a sintetizar los resultados de la investigación. En concreto, un primer apartado se esfuerza en agrupar los discursos de etnicidad aparecidos en los campos socioescolares estudiados, destacando las modalidades de su uso y contenido simbólico. El último apartado se centra en los efectos sociales de esa aparición y uso de discursos étnicos e intenta responder a algunos de los interrogantes planteados al inicio del presente trabajo.

PARTE I

La génesis de la etnicidad a través de la escuela.

Aproximación teórica y metodológica.

1. Definición de un problema sociológico: cómo se genera etnicidad a través de la escuela.

La investigación parte de un interrogante doble: ¿hay producción de etnicidad en el ámbito escolar en un contexto social dado? Y, si eso es así, ¿qué efectos tiene en el proceso de estratificación social que produce la escuela?

Se trata de una cuestión formulada en términos sociológicos y suscitada a partir de tres tipos de problemas: un problema ético, un problema pedagógico y un problema epistemológico.

El primer problema, de tipo moral, tiene dos vertientes. Por un lado, se da la aparición de acciones de violencia de raíz racista y xenófoba, en nuestro país, de forma incipiente, pero en el inmediato entorno europeo, de forma mucho más acuciante. Desde los primeros *brotos* racistas en el campo leridano en 1987, con la prohibición de entrada en bares a ciudadanos africanos, hasta el crimen de Aravaca en manos de grupos de extrema derecha, las acciones orientadas a conocer y prevenir la génesis del racismo no han dejado de incrementar su razón de ser.

Por otro lado, el segundo nivel de dicha preocupación ética se relaciona con la coyuntura internacional en que nace la investigación. En 1993, al menos en Europa, los conflictos interétnicos o nacionalistas han arrebatado el protagonismo a los conflictos relacionados con la división de bloques capitalista y socialista. Así, después de la caída del muro de Berlín, una tras otra y en todo el este europeo, se suceden las luchas entre proyectos nacionalistas antagónicos por un nuevo trazado de fronteras. Hasta que estalla la guerra en Yugoslavia y los europeos asistimos a uno de los horrores más cruentos desde la II Guerra Mundial.

En ese contexto, el debate sobre los fenómenos nacionalistas y "étnicos" pasa a ocupar un primer plano también en los países de Europa occidental. Desde España, pero sobre todo desde Cataluña, una serie de dudas cobran sentido: ¿Por qué una barbarie tal se desencadena en una sociedad culturalmente plural, considerada por muchos ejemplo de convivencia e integración entre grupos culturales diversos? ¿Cómo explicar la quiebra social de un Estado a partir de lo que parecían sus cimientos más sólidos? Y, en seguida, el temor a que el fenómeno se pueda generalizar: ¿abocarán el nacionalismo y otras formas de

producción de etnicidad **necesariamente** a la opresión de unos pueblos por otros, cuando no directamente al genocidio?; y, salvando las diferencias: ¿es siquiera imaginable una crisis como la yugoeslava en nuestra sociedad, aparentemente modelo de integración y convivencia?, ¿en qué medida son comparables los discursos productores de etnicidad en uno y otro contexto? ¿Hasta qué punto podemos aprender la lección de los Balcanes?

Al lado de estas inquietudes, si se quiere, más filantrópicas, otras de alcance más inmediato vinieron a confluír en un mismo objeto de preocupación, la *etnicidad*. Se trata del debate pedagógico sobre si la concentración en un mismo centro escolar de alumnos considerados poseedores de unas mismas necesidades educativas específicas (entre los cuales se ha incluido a las denominadas "minorías étnicas") es preferible o no a su dispersión equitativa entre los centros de una determinada zona. Debate ligado, al menos en Cataluña, por un lado, a la población objeto de educación compensatoria y, por otro, a los niños y niñas con discapacidades y, que alrededor de 1991 y en algunas zonas, empieza a aplicarse a la población escolar procedente de la inmigración extranjera y, más precisamente, "extracomunitaria".

Sin embargo y aunque sean importantes para su contextualización, las reflexiones morales y pedagógicas no constituyen el meollo de la presente investigación, que es de tipo sociológico. En este sentido, la investigación arranca del resultado de un estudio anterior, primera inmersión en el campo de la construcción de identidades colectivas en el ámbito escolar. El objetivo de aquel estudio fue mostrar cómo la identificación étnica condiciona la socialización de los niños y niñas, en el sentido que puede crear al mismo tiempo solidaridades y divisiones que inciden en su incorporación a la sociedad adulta².

Más allá de los resultados concretos que aportó ese trabajo, aquí nos interesa destacar un problema epistemológico que planteó su ejecución.

Al hacer balance de resultados, nos dimos cuenta de que la limitación del objeto de estudio a la categoría "hijos de inmigrantes magrebíes", si bien hizo el trabajo más aprehensible, supuso dar por sentado que esa categoría constituía un grupo cultural o étnico *de facto* (lo cual, además, fue reforzado por el hecho de que nuestros interlocutores en el campo

² Pascual, J. y Riera, C. (1991), "Identitat cultural i socialització dels fills de magrebins a la comarca d'Osona". Barcelona: Fundació CIREM/Fundació ESICO.

observado siguieron limitando su discurso a tal categoría). Tal reducción del enfoque conllevó, por otra parte, dejar fuera de imagen otras categorías identitarias significativas para los actores estudiados. Todo ello hacía recomendable adoptar un nuevo enfoque, de encuadre menos particular, más global; y, sobre todo, hacía falta una nueva estrategia: lo que antes era el marco de la investigación -un grupo étnico- pasaba a ser ahora el mismo objeto de la investigación: cómo se generan socialmente grupos étnicos en un contexto dado. Por tanto, el presente trabajo no se centra ya en un grupo potencialmente étnico, como era el caso de los hijos de magrebíes, sino en el conjunto de niños y niñas escolarizados, aunque, por razones de estrategia metodológica, se ocupe de un medio social presumiblemente multiétnico.

Recapitulando pues, una serie de problemas e interrogantes, suscitados por la reflexión en tres campos, uno ético, otro pedagógico y un tercero de carácter epistemológico, dan cuenta de la centralidad de un fenómeno: la génesis de etnicidad en un ámbito social, en nuestro caso el escolar.

Por tanto, se trata de saber, en primer lugar, si en el contexto de una unidad socio-educativa determinada se genera o no etnicidad en las prácticas de escolarización. Con la particularidad que aquí entendemos por *prácticas de escolarización* concretamente aquellas acciones de padres y madres, directivos de centros y demás agentes y agencias del aparato educativo que inciden en la incorporación de los alumnos a un centro escolar determinado y no a otros de la zona considerada.

En segundo lugar, siempre que se hallen procesos de génesis de etnicidad, se trata de conocer: (a) **qué condiciones sociales hacen posible su surgimiento** (lo que llamaremos sus *condiciones de aparición*³), (b) de qué clase de etnicidad se trata, es decir qué tipo de categorías étnicas se genera, abiertas o cerradas, qué clasificación entre categorías entraña, jerárquica o no ..., es decir, **qué campo de posibilidades discursivas ofrece a quién las usa**, y (c) **qué efectos** produce este uso de la etnicidad, a la vez discursivo y práctico, en el contexto social que la genera.

³ Tanto el concepto de *condiciones de aparición*, como los de *campo de posibilidades discursivas* y *efectos prácticos de un discurso* están inspirados en conceptos similares formulados por Michel Foucault en su *Archéologie du savoir* (Paris: Gallimard, 1969).

Así pues, la cuestión central que plantea el proyecto es previa a muchos de los problemas que, bajo la etiqueta *escuela o educación multicultural*, se plantean hoy pedagogos y otros profesionales del sistema educativo. Se trata de una cuestión de base: qué condiciones sociales hacen posible que sea pertinente hablar en términos tales como "diversidad cultural", "minorías étnicas", "culturas", "razas", según el contexto; así como, qué consecuencias se derivan del uso de esos términos por parte de agentes y agencias educativas. En tanto que cuestión previa, su dilucidación no va a permitir resolver aquellos problemas pedagógicos; sin embargo, quizás contribuya a situarlos en el medio social que les da sentido.

2. Perspectiva teórica.

Hasta el presente y en nuestro país, disponemos, en el campo de la transmisión ideológica respecto a categorización de tipo étnico, de análisis centrados en materiales escolares. Concretamente, estos trabajos han mostrado que los manuales escolares ofrecen -a menudo de forma implícita- una visión sesgada de la diversidad humana. Estudios como el de Dènia, Giró y Navarro (1987) o Alegret y otros (1991) han redundado en la crítica a los estereotipos y valores que subyacen los textos *oficiales*⁴. Este conjunto de valores puede ser unido a perspectivas ideológicas coherentes, del tipo *etnocentrismo* o *racialismo*. El primero alude a una matriz cultural que actuaría como prisma en la visión de *los otros* y del mundo en general; la perspectiva racialista constituiría, según Alegret, un sistema de representaciones coherentes entre sí que actuaría de base de legitimación de las prácticas racistas.

La propuesta que nos permitimos presentar ahora, parte del legado de estas investigaciones. Se sitúa, no obstante, en otro nivel del discurso: no el nivel del discurso oficial -sancionado por la escuela- de unos textos escritos y, en cierto modo, invariables, sino en el discurso vivo, inserto en las prácticas sociales que envuelven y atraviesan el mundo escolar; no un cuerpo de ideas establecidas, cristalizadas en forma de libros, que constituyen "lo que se debe enseñar", sino una multiplicidad de enunciados que, a pesar de estar conectados a aquel *corpus*, tienen vida propia, se actualizan ora en esta situación y contexto, ora en aquellos otros. Me intereso, por tanto, por el discurso entendido como práctica o acción social.

⁴ Dènia, Giró i Navarro (1987), **Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuales escolars**. Barcelona: ICE/PPU. J.LL. Alegret, J. Moreras y C. Serra (1991), **Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro**. Barcelona: Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona.

2.1. Teoría social y teoría del lenguaje.

Afirmar que el discurso es una acción social no equivale a negar al campo lingüístico toda especificidad. El lenguaje, tal como es desplegado por la acción discursiva, crea un dominio *sui generis*, con sus propias reglas de aparición y despliegue. Que estas reglas estén estrechamente conectadas a reglas sociales no lleva a desestimar la complejidad propia de lo lingüístico.⁵

Esta precisión da sentido a la distinción entre acciones sociales discursivas y no discursivas. (El que un niño llame a otro pertenece a un hecho del primer tipo; un agricultor que cultiva un campo, a uno del segundo).

Sin embargo, lo que nos interesa aquí es fijarme justamente en lo contrario: no en la separación entre ambos tipos de acción, sino en la relación profunda que los une (qué acción no discursiva ocasiona el niño llamando a otro; qué acción discursiva da sentido a la actividad del agricultor). El esquema básico sería una interrelación recíproca a tres bandas:

RELACIONES

SOCIALES

DISCURSOS

PRACTICAS NO

DISCURSIVAS

⁵ En lo que se refiere a teoría del lenguaje nos sentimos deudores de la perspectiva que empieza a desarrollar Wittgenstein en sus **Investigaciones filosóficas** (1983. Barcelona: Laia) y, en otro campo, el de la historia de las ideas y del conocimiento, de Michel Foucault en **Archéologie du savoir** (1969. Paris: Gallimard). Más concretamente, la perspectiva que hemos desarrollado parte de dos conceptos: el de *juego de lenguaje* (*sprachspiels liegt*, en alemán) del primer filósofo, y el de *formación discursiva* de Foucault.

2.2. Teorías sobre la etnicidad. La etnicidad como discurso.

Ronald Cohen⁶ habla de las concepciones objetiva y subjetiva de la etnicidad, según si la delimitación de las unidades étnicas se realiza en base a categorías y análisis socioculturales (concepción objetiva) o bien según lealtades y adscripciones suscritas por los mismos sujetos (concepción subjetiva).

Pues bien, la investigación aquí presentada no parte exclusivamente ni de una perspectiva objetivista ni de otra subjetivista de los fenómenos étnicos, sino que intenta superar y, de alguna forma, integrar a ambas.

Así, en primer lugar, asume la crítica iniciada por Barth y su equipo en 1969⁷ a los planteamientos culturalistas y reificadores de lo étnico, hasta ese momento dominantes en antropología. Los grupos étnicos ya no son la prolongación natural de una cultura compartida y, más o menos, inmemorial; su misma demarcación entra en cuestión. Barth, rompiendo con el paradigma funcionalista y ahistoricista, considera un grupo étnico como una forma de organización social (*organizational type*), sujeta a los cambios propios de la interacción social. Según la teoría barthiana, el momento de aparición de ese elemento *organizador* o *estructurador* que sería la etnicidad se encuentra precisamente en el nivel subjetivo o, más propiamente, en el nivel psicosocial de la interacción: se forman grupos étnicos, dirá Barth, "en la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción"; mientras que lo específico de la etnicidad remite al contenido de esas identidades y categorías: "una adscripción categorial es una adscripción étnica cuando clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica y más general, supuestamente determinada por su origen y su formación"⁸. Es decir, para que se forme un grupo étnico se requieren dos condiciones, ambas subjetivas o, a lo sumo, intersubjetivas. Así, en primer lugar, para que existan grupos étnicos, los sujetos deben identificarse en su interacción mediante categorías étnicas; en segundo lugar, para que existan categorías étnicas, los sujetos deben suponer que la identidad más básica y general de una persona le viene dada por su origen y "formación" (*background*).

⁶ Cohen, R. (1976), "Ethnicity: Problem and Focus in Anthropology". En ANNUAL REVIEWS ANTHROPOLOGY, n. 7, pp. 379-403. Illinois.

⁷ F. Barth (1969), **Ethnic Groups and Boundaries**. London: Allen and Unwin.

⁸ Op. cit., p. 15.

Sin embargo, una concepción meramente subjetiva de la etnicidad no resulta completamente satisfactoria, sobre todo, para captar su dimensión política. John Rex (1986)⁹, por ejemplo, sitúa el momento de activación de los fenómenos étnicos en los conflictos políticos. Lo cual supone la necesidad de estudiar estos fenómenos en su interrelación con otros ejes de división social, básicamente los relativos a clases sociales, grupos de *status* y grupos políticos.

A partir de estas aportaciones clásicas, la perspectiva desarrollada aquí se propone como una concepción a la vez subjetiva y objetiva de la etnicidad: *subjetiva* en tanto requiere, para surgir, de la interiorización y apropiación por parte de uno o más sujetos de una atribución compartida de sentido; *objetiva* en cuanto que genera efectos sociales aprehensibles objetivamente. Se trata de una concepción centrada en el medio que permite a la vez la producción y transmisión de la etnicidad: **el discurso**. Toda vez que se entiende aquí por *discurso* una práctica significativa que reúne aquella doble condición objetiva y subjetiva que precisaba, según nuestro punto de vista, una teoría de la etnicidad. Es decir, un discurso es, por una parte, una práctica social inserta en una serie de prácticas, discursivas o no; y, por otra parte, supone la puesta en acción de significantes y significados, con sus propias reglas¹⁰.

Según esta concepción, pues, la etnicidad es un fenómeno discursivo que implica:

- a) en su vertiente subjetiva, la interiorización de la atribución compartida de sentido étnico a ciertas *marcas* o *diacríticos* que se convertirían, así, en categorías étnicas (división nosotros/ellos, recurso a signos de carácter tendiente a la permanencia: raza, cultura, lengua, religión ...), y
- b) en su vertiente objetiva, y mediante el uso social de esas categorías, efectos previsibles de: a la vez división y diferenciación, y cohesión e identificación; rotulación más o menos fija, más o menos maleable, en función del contexto (de la cualificación al *estigma*).

2.3. Las relaciones sociales en la escuela.

⁹ J. Rex (1986), **Race and Ethnicity**. Buckingham: Open University Press.

¹⁰ En lo que respecta a teoría del lenguaje, la investigación se inspira en la perspectiva que Wittgenstein comienza a desarrollar en sus **Investigaciones filosóficas** (1983. Barcelona: Laia) y en el concepto de *formaciones discursivas* formulado por Michel Foucault en **Archéologie du savoir** (1969. Paris: Gallimard).

La presente investigación se centra en las relaciones entre centros escolares y medio social y, más precisamente, en la construcción social de alumnados en el marco de esas relaciones. Es decir, el objeto de estudio entraría en el campo de lo que Bernstein llama *relaciones de la escuela con* -por oposición a las *relaciones dentro de* la escuela- y en lo que él define como nivel micro (relaciones de la escuela con las relaciones de clase, de género y de etnicidad).¹¹

Precisamente, Bernstein ha destacado en el esfuerzo de comprender y describir los dispositivos pedagógicos en su especificidad, un aspecto largamente desatendido por las llamadas teorías de la reproducción. Es por esto que, de cara al análisis de la construcción de identidades y grupos en la escuela y su entorno, nos basaremos en los conceptos de *clasificación* y *enmarcamiento* del sociólogo británico. Se trata de dos términos referentes a la relación entre, por un lado, los principios de comunicación que rigen las prácticas educativas y, por otro lado, las relaciones de poder y control social que las subyacen. Así, una clasificación establece siempre un orden de categorías o identidades y, a la vez, establece también quién domina ese orden. En palabras del propio Bernstein:

*"En la medida que se acepta el principio de clasificación, se aceptan las relaciones de poder que se hallan detrás. Cada vez que uno escucha su voz [de las categorías que genera la clasificación], habla el poder que mantiene el conjunto de las relaciones categóricas"*¹²

Por poner un ejemplo verosímil, cuando en el contexto escolar se habla de forma recurrente de "niños y niñas árabes" o de "niños y niñas gitanas", no solamente se está haciendo un ejercicio de clasificación, de etiquetaje o construcción de identidades, sino que, implícitamente, se reproduce la lógica de la relación de poder en qué se forjaron esos términos; lógica que es, al fin y al cabo, la del grupo o grupos a quienes favorece tal relación.

Esta lógica subyacente a las clasificaciones es una lógica abstracta y aparentemente inocua, pero que puede ser activada como elemento demarcador, *marca social* o, en el extremo, *estigma*, en ciertos contextos locales. Es este nivel de concreción de las clasificaciones y de los principios que las rigen, el que corresponde a su enmarcamiento.

¹¹ Véase el esquema teórico completo en B. Bernstein (1990), "Teorías sociológicas del contexto pedagógico". A **Poder, educación y conciencia**, p. 22. Barcelona: Editorial Roure.

¹² B. Bernstein (1990), **Poder, educación y conciencia**. Capítulo 2: "Poder, control y principios de comunicación". Barcelona: El Roure. Pág. 34.

Finalmente, otra aportación de Bernstein nos será de especial utilidad en cuanto al diseño de la estrategia de acción comunitaria (ulterior fase del proyecto). Nos estamos refiriendo a la distinción entre clasificación y enmarcamiento *débiles y fuertes*.

En los contextos educativos en que rige una clasificación y un enmarcamiento de tipo débil, las relaciones de poder son implícitas y, por esa misma razón, más difícilmente visibles por los agentes sociales. Pueden corresponder a situaciones de conflicto latente, en que los signos de identidad y distinción son, a primera vista, flexibles e inocuos. En cambio, donde imperan reglas fuerte de clasificación y enmarcamiento, la división de categorías y su jerarquía aparecen marcadas ostensiblemente.

3. El dispositivo metodológico.

3.1. Acotación del objeto de estudio. Conceptos analíticos.

Por lo se refiere al desarrollo analítico del concepto principal del objeto de investigación, **discursos de etnicidad**, se han considerado dos dimensiones básicas: los niveles de uso o aplicación de esos discursos y el modelo de etnicidad que es implícito a ellos.

Para el desarrollo del primer concepto, nos remitimos a la elaboración del concepto de *límites étnicos* de Barth (1969). Según este antropólogo, la constitución de límites o grupos étnicos implicaría tres tipos del podemos llamar *usos o prácticas de etnicidad*:

1. Prácticas de categorización, que suponen la activación social de categorías étnicas.
2. Prácticas o acciones de identificación, que implican un movimiento subjetivo: la toma de partido, el autoposicionamiento o el posicionamiento simbólico del otro por parte de los sujetos y agentes mediante categorías étnicas.
3. La adscripción a un estatus, que implica un movimiento objetivo: la constitución, la tendencia a la institucionalización de la división social en categorías e identidades étnicas.

En relación al modelo de etnicidad, que sería el contenido simbólico que transmite el discurso, hemos considerado tres subdimensiones: el tipo de categorías étnicas que establece; el principio que rige su clasificación (Bernstein, 1990) y su orientación. Así, respecto al primero de esos aspectos, un discurso puede producir categorías abierta o cerradas, según el grado de permeabilidad, es decir según la posibilidad de que los agentes sociales puedan cambiar su adscripción étnica en base a esas categorías. Por otra parte, la clasificación entre las categorías puede ser de tipo jerárquico o no -lo cual supone es establecimiento de marcas positivas y negativas-, y, según el grado de aislamiento entre categorías, hablaremos de *clasificación fuerte* o de *clasificación débil*. Finalmente, un modelo de etnicidad puede implicar una orientación predominante hacia la *asimilación*, *integración* o *segregación* respecto a la categoría y status de adscripción marcados positivamente.

Definido el objeto central de la investigación, los discursos de etnicidad, y desarrolladas las correspondientes categorías analíticas (categorización, identificación, adscripción ...), hacía falta un campo de aplicación donde poder observar su aparición, despliegue y efectos. El campo elegido -podía haber sido otro: el campo urbanístico, el sanitario, el de la comunicación de masas, etc.- fue el campo escolar.

En el marco de la sociología de la educación, existen ya trabajos notables sobre etnicidad y escuela. Hasta el momento se han abordado, sobre todo, los siguientes aspectos: estudio del currículum abierto como transmisor y productor de categorías étnicas (en Cataluña: Dènia, Giró y Navarro (1987); Alegret, Moreras i Serra (1991)¹³); estudio de códigos y de currículum oculto (Bernstein (1977); Apple (1986)¹⁴); y estudio del rendimiento escolar desigual en función de pertenencia a grupos étnicos (Juliano, 1992¹⁵; McCarthy (1993)¹⁶).

A su lado, la presente investigación ocupa una dimensión más acotada y hasta ahora menos atendida de la realidad escolar: las **prácticas de escolarización**. En el sentido restringido que le damos aquí, las prácticas de escolarización constituyen el conjunto de acciones que tienen por efecto el ingreso de un niño o niña en un centro escolar, su conversión en alumno de esa escuela. La propuesta de abordar esta dimensión implica situarse en los límites de la institución escolar en sentido estricto, en el espacio de la relación entre agentes familiares y propiamente escolares, un espacio de valor ambiguo: por un lado, campo estratégico por medio del cual las familias se posicionan, mediante el juego de las adscripciones sociales; por otro, campo de aplicación de las normas de la escuela, espacio de inicio de los rituales de normalización y diferenciación propios de la escolarización.

Las principales agencias y agentes considerados en el análisis de las prácticas de escolarización son:

1. Organos ejecutivos y gestores del aparato escolar a nivel macro.

¹³ Dènia, Giró i Navarro (1987), **Elements per a una reflexió didàctica sobre l'etnocentrisme als manuals escolars**. Barcelona: ICE/PPU. J.L.L. Alegret, J. Moreras i C. Serra (1991), **Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro**. Barcelona: Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona.

¹⁴ B. Bernstein (1977), **Class, Codes and Control**. London: Routledge and Kegan Paul; Apple, M.W. (1986), **Ideología y currículum**. Madrid: Akal.

¹⁵ D. Juliano (1992), "La conceptualización de la diferencia. El rol de la escuela: el caso de los latinoamericanos". Inédito.

¹⁶ C. McCarthy (1993), **Race and Curriculum. Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling**. London: Taylor & Francis.

2. Equipos directivos de los centros escolares y gestores del aparato escolar a nivel micro (inspectores, técnicos municipales).
3. Agentes familiares o, más concretamente, padres y madres de niños en edad de escolarización.

En síntesis, pues, la investigación se propone estudiar la aparición de discursos de etnicidad en las prácticas de escolarización -entendidas en el sentido mencionado- y, más concretamente, sus posibles efectos de segregación étnica en la distribución de alumnos por centros escolares.

Para ello, se definió una unidad socioeducativa concreta como zona de estudio. Dado que la dimensión *escolarización por centros escolares* se valoró como clave, el área escogida tenía que satisfacer, para los niveles de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, las demandas de escolarización de las familias residentes o, dicho de otra manera, debía no presentar fugas de alumnado significativas. La zona seleccionada fue la subcomarca del Baix Llobregat sur, constituída por cuatro municipios que forman un continuo urbano en el sur del cinturón metropolitano de Barcelona. Para la elección de la zona se valoró, además, que presentase una escala social amplia, así como grupos socioculturales diversos (de alguna forma susceptibles de devenir, en ciertos contextos, grupos étnicos: catalanoparlantes/ castellanoparlantes, gitanos/payos, europeos/"extracomunitarios" , etc.).

3.2. Hipótesis de trabajo.

Algunas de las hipótesis de trabajo que han orientado la investigación son:

1. En ciertas condiciones sociales que hace falta determinar, las familias -y, más exactamente, los padres y madres- utilizan la etnicidad como un medio más en el conjunto de su estrategia orientada a la consecución de adscripción social a ciertos grupos primarios (grupos de iguales y grupos de referencia positiva) y secundarios (ciertas escuelas, asociaciones o clubs).

La aproximación o distanciamiento respecto a ciertos grupos sociales que aquellas familias categorizan e identifican como étnicos forma parte de una estrategia más amplia en tanto que miembros o aspirantes a ser miembros de ciertos grupos sociales (de estatus, de poder, de clase).

Asimismo, en ciertos contextos, las escuelas son vistas por los padres y madres como un medio para conferir adscripción étnica y, a la vez, social a sus descendientes y/o a ellos mismos.

En conclusión, en las prácticas de escolarización de los padres y madres articuladas con ciertos discursos de etnicidad podemos encontrar un primer factor de segregación étnica.

2. En ciertos contextos y situaciones sociales que hay que establecer, los directivos de centros escolares usan categorías de etnicidad en la presentación pública -y, en especial, de cara a los padres y madres- de su centro, su proyecto educativo y resto de elementos susceptibles de formar la *imagen pública* del centro.

3. En ciertos contextos sociales ya *eticizados*, por así decir, y especialmente en aquellos en que ciertos estigmas son socialmente activos, algunos directivos de centro optan por una estrategia de preservación de su alumnado ante el posible ingreso de alumnos *estigmatizados*.

En caso de confirmarse esta tercera hipótesis, se trataría de un segundo factor de *ghettización*.

4. Durante los dos últimos decenios, el aparato escolar en Cataluña ha actuado, a través de ciertas actuaciones que es preciso situar en su contexto y alcance, como agencia productora de discursos de etnicidad y, más concretamente, de una etnicidad referida a parte de la población más difícilmente escolarizable (entiéndase, bajo los parámetros de escolarización tradicionales, de corte monocultural), población conceptualizada bajo los rótulos como "gitanos", "árabes" y "minorías étnicas".

Es posible prever un efecto de producción de esos rótulos étnicos, con tendencia a la cosificación, como resultado no deseado de políticas inicialmente formuladas precisamente para eliminar desigualdades y *handicaps* ante la escuela (¿es ese el caso del despliegue de la educación compensatoria en España y Cataluña? ¿Se puede aplicar tal diagnóstico a las medidas de dispersión del alumnado *étnico*?). En caso de confirmarse tales hipótesis estaríamos ante un tercer factor, aunque indirecto, de estigmatización y segregación étnicas.

3.3. Fases de la investigación.

A continuación, se detalla el contenido de las distintas fases de que se compone la investigación.

A. Construcción de la perspectiva teórica y delimitación del objeto de estudio. Diseño del enfoque metodológico.

Esta fase incluyó el análisis y actualización de material bibliográfico, así como el desarrollo teórico y obtención de documentación tanto previa como posterior a la acotación del objeto de estudio.

B. Estrategia metodológica para la constatación y explicación del efecto de etnicidad en las prácticas de escolarización.

B.1. Análisis de datos estadísticos sobre preinscripción y matriculación en centros escolares.

Se trataba de mostrar los límites, tanto como las posibilidades reales, de una demostración del efecto de etnicidad en la escolarización mediante la interpretación de datos estadísticos. Dado que la etnicidad no es observable como un hecho objetivo, sin más, ya que implica construcciones de sentido sólo aprehensibles abordando la dimensión subjetiva e intersubjetiva de la interacción social, es imposible encontrar indicadores directos que permitan medir los flujos de alumnado en términos de etnicidad (¿quién nos asegura -por ejemplo- que la dimensión *nacionalidad* es un signo de etnicidad en todos los contextos y para todos los agentes escolares?). En cambio, teniendo en cuenta la perspectiva teórica desarrollada aquí, el uso de indicadores indirectos (nacionalidad, lugar de nacimiento, barrio de residencia, etc.) puede ser útil, puesto que nos permiten contextualizar mejor las unidades de análisis. Además, a partir de esos datos, se pueden formular hipótesis sobre cómo los agentes utilizan y dan sentido, mediante sus discursos, a esas dimensiones o indicadores. De esta forma se justifica la necesidad de aplicar, de forma central en nuestra investigación, el análisis de discurso como técnica cualitativa capaz de poner a prueba tales hipótesis.

Por otra parte, como recurso complementario, se efectuó el análisis de la correlación de oferta y demanda de plazas escolares para las etapas educativas infantil, primaria y, desde el curso 96-97 secundaria obligatoria. El análisis puso especial énfasis en los momentos de ingresos a la escuelas (P-3 o P-4) y de paso de 6º a 1º de ESO, como momentos críticos donde observar mejor las preferencias y, si cabe, rechazos de centros por parte de los familias.

Corpus documental obtenido:

- Datos sobre matriculación de alumnos en escuelas públicas y concertadas de Castelldefels (1980-90, 1992-1997), Gavà (1983-1993, 1994-1996) y Viladecans (cursos 1991-92, 93-94, 94-95 y 95-96).
- Datos sobre preinscripción en escuelas públicas y concertadas de Castelldefels y Gavà (1995-96 y 96-97).
- Datos sobre preinscripción y matriculación en los centros públicos que impartieron 1º de ESO el curso 1996-97 en Castelldefels y Gavà.

B.2. Discursos de etnicidad en las prácticas de escolarización del aparato escolar.

2.1. Análisis de las políticas macro.

Análisis de discurso de : (a) documentos ideológicos, jurídicos y técnicos sobre lo que he dado en llamar políticas de normalización nacional y políticas de normalización social (principalmente, medidas y programas de catalanización, y acciones de educación compensatoria). (b) entrevistas dirigidas a responsables y técnicos de esas políticas; y concretamente a:

- Responsable del Programa de Compensatoria: 2 entrevistas.
- Maestros del Programa de Compensatoria: 2.
- Responsable del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC): 1.
- Profesional técnico del SEDEC: 1.

(c) entrevistas dirigidas a gestores del sistema educativo:

- Inspectores del área: 6 entrevistas.
- Técnicos municipales: Castelldefels (3), Gavà (4) y Viladecans (2).
- Inspectores del área: 6.

(d) entrevista abiertas a informantes:

- Responsable del Centro de Recursos Pedagógicos de Castelldefels.
- Exprofesora de instituto de Gavà.
- Profesionales del trabajo y educación social de Gavà y Viladecans.

2.2. Discursos de etnicidad en las prácticas de escolarización de los directivos de centros escolares.

Análisis de discurso de entrevistas dirigidas y otra documentación relacionada con la gestión e imagen pública de los centros.

Relación de entrevistas:

- A todos los directores (o, en su ausencia, jefes de estudio) de centros de educación primaria de Castelldefels: 13.
- A una muestra significativa de directores de centros de enseñanza infantil y primaria de Gavà: 8.
- A una muestra significativa de centros escolares de Viladecans: 10.
- A un centro de enseñanza primaria de Begues -que escolariza niños de Gavà, Castelldefels, Viladecans y otros municipios.

La presentación de resultados surgidos del análisis de las entrevistas a directivos de centro (capítulo 2 de la segunda parte de esta memoria) se centra en los ámbitos escolares de Castelldefels y Gavà por considerar que los centros escolares presentes en estos dos municipios cubren suficientemente los distintos tipos de escuela previstos (véase tipología de centros en los apartados 2.1.2. y 2.2.2. de la parte II).

B.3. Discursos de etnicidad en las prácticas de escolarización de los padres y madres de alumnos.

Análisis de discurso de historias de vida escolar narradas por los padres y madres. Muestra significativa de padres y madres cuyos hijos están escolarizados en los centros estudiados en la fase anterior, compuesta por:

- 43 familias (padre y madre, o uno de ambos) cuyos hijos están escolarizados en centros de Castelldefels.
- 22 familias cuyos hijos están escolarizados en centros de Gavà.
- 22 familias cuyos hijos están escolarizados en centros de Viladecans.
- 3 familias cuyos hijos están escolarizados en un centro de Begues.

Con el fin de profundizar en el análisis cualitativo de historias de vida escolar, se seleccionó a 12 familias-tipo dentro de la subárea socioescolar de Castelldefels, que constituyesen una muestra significativa de la diversidad de clases sociales y grupos socioculturales presentes en esa subárea. El resultado de este análisis intensivo se expone en el capítulo tercero de la segunda parte.

PARTE II

Análisis del uso y despliegue de discursos de etnicidad en la escuela

1. Los discursos de etnicidad en las políticas escolares de nivel macro.

Existen en Cataluña, en los últimos veinte años, dos políticas que, en el ámbito escolar producen -a veces, reproducen- discursos de etnicidad. Me refiero, por un lado, a la política lingüística impulsada principalmente por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, y, por otro lado, a las políticas de protección social vinculadas al Estado del Bienestar en su aplicación al campo escolar, que tienen en la educación compensatoria llevada a cabo por el mencionado Departament su principal exponente, aunque no el único.

El presente apartado muestra ese doble despliegue de discursos de etnicidad y, sobre todo, intenta captar sus efectos sociales posibles: qué modelos de etnicidad sostienen, qué sujetos étnicos contribuyen a generar, qué reglas de juego entre estos sujetos prefiguran, qué campo de posibilidades estratégicas ofrecen a las fuerzas sociales que los utilizan.

Inspirándome en Foucault, denominaré a esas dos grandes políticas, *políticas de normalización*¹⁷ (de normalización lingüística y, como veremos, nacional, la primera; de normalización social, la segunda), e intentaré sostener la siguiente hipótesis: la construcción de la etnicidad se encuentra, junto con otros elementos delimitadores, en el mismo corazón de esas políticas de normalización. Más precisamente, toda práctica

¹⁷ Michel Foucault (1992: 261-2) define *sociedad de normalización* como "una sociedad donde se entrecruzan (...) la norma de la disciplina y la norma de la regulación"; y por *norma* entiende aquello "que circulará de lo disciplinario a lo regulador, que se aplicará al cuerpo y a la población y permitirá controlar el orden disciplinario del cuerpo y los hechos aleatorios de una multiplicidad. La norma -concluye Foucault- es lo que se puede aplicar tanto al cuerpo que se quiere disciplinar, como a la población que se quiere regularizar". En definitiva, para Foucault, la sociedad de normalización es el resultado del proceso por el cual el poder, durante el siglo XIX, se hizo cargo de la vida, de la superficie que se extiende de lo orgánico a lo biológico, del cuerpo a la población, a través del doble juego de las tecnologías de la disciplina y de las de la regulación.

normalizadora, reguladora de la vida de un conjunto social, reclama la delimitación de una norma, y es aquí, en la división de aquello que está permitido y de aquello que no, en la definición de lo que es normal y deseable frente a lo que no lo es, donde interviene la retórica étnica como una práctica divisoria que establece una oposición del tipo *nosotros / los otros*. Además, la etnicidad permite configurar un campo de regulación del paso de la pertenencia del grupo de *los otros* al grupo del *nosotros*.

En resumen pues, la etnicidad constituiría, en el ámbito de las políticas escolares a nivel macro, el campo significativo y de regulación -si no el único, sí el principal- que permitiría, de hecho, operar a dos dispositivos pedagógicos: el de la normalización lingüística y nacional, y el de la normalización social.

A su vez, ambos dispositivos pedagógicos producen, como intentaré mostrar, regímenes de etnicidad distintos, con sus correspondientes modelos de etnicidad, sujetos étnicos, clasificación y relación entre esos sujetos, etc. De entrada y a riesgo de resultar simplificador en exceso, se puede avanzar que:

(a) Las acciones de normalización lingüística en Catalunya desde 1980 han tenido como objeto de aplicación la población inmigrada del resto de España durante el período 1950-1975, y han supuesto el despliegue de un modelo de etnicidad basado en categorías de tipo abierto (*catalanoparlante / castellanoparlante*), clasificación fuerte entre esas categorías¹⁸, enunciación implícita y orientación hacia la asimilación; mientras que

(b) Las prácticas de educación compensatoria en el mismo período se han centrado en la población gitana, en primer lugar, y en la procedente de la inmigración extranjera -y sobre todo del llamado *Tercer Mundo*-, en segundo lugar; y han puesto en acción un discurso basado en categorías étnicas cerradas¹⁹, de demarcación fuerte y enunciación

¹⁸ Basil Bernstein define la clasificación como relación de aislamiento entre categorías; si el aislamiento entre categorías es marcado, si dificulta el paso de una categoría a otra por parte de un sujeto, entonces estamos ante una *clasificación fuerte*. Por otra parte, la clasificación fuerte entre categorías corresponde a relaciones de poder mucho más explícitas que en el caso de clasificación débil, donde la poca diferenciación y aislamiento entre categorías supone relaciones de poder más implícitas (1990: 33-34).

¹⁹ En el sentido de categorías cerradas e inmutables son usadas las etiquetas *gitano* o *árabe*, de modo que no tiene sentido, según ese discurso, el plantear que alguien pueda dejar de ser gitano o árabe.

explícita, cuya orientación, aunque formulada como compensación de déficits y diferencias, tiende hacia la definición y etiquetaje de esos déficits y esas diferencias.

1.1. El discurso de etnicidad desplegado en la política de normalización lingüística en Cataluña.

Mi propósito aquí es mostrar, ante todo, dos fenómenos. En primer lugar, explicaré por qué la política de normalización lingüística -en particular, su desarrollo a través del ámbito escolar- ha supuesto el despliegue de un discurso de etnicidad; puesto que una acción de promoción del conocimiento y uso de una lengua entre los ciudadanos no es necesariamente una práctica generadora de etnicidad. Si en Cataluña lo primero ha conllevado lo segundo, es porque aquella política se inscribe en una estrategia nacionalista más general, en un momento histórico en que el proyecto de *catalanización* de la sociedad deviene hegemónico entre la mayoría de las fuerzas políticas emergentes de la lucha antifranquista (desde los partidos de centro-derecha hasta el principal partido comunista) a nivel catalán, y acaba siendo consensuado por el conjunto de partidos políticos españoles que pactan en 1978 la Constitución democrática.

En segundo lugar, una vez que la producción de etnicidad por la política de normalización lingüística haya sido mostrada, se tratará de analizar la naturaleza de esa producción: los objetos donde se ha aplicado, las formas de decir lo étnico que ha regulado, la trama teórica que le ha servido de marco y, finalmente, el campo de posibilidades estratégicas que ha abierto. Aquí, la hipótesis de trabajo podría resumirse diciendo que el dispositivo pedagógico que ha supuesto el despliegue de dicha política de catalanización escolar, se ha institucionalizado como una gran maquinaria de asimilación de niños y niñas de familias inmigradas durante los años 50-70, en su mayoría castellanoparlantes, según el proyecto de recuperación de la nación catalana después del período franquista; maquinaria que, sin embargo, no se ha aplicado específicamente a la integración de alumnos y alumnas de familias extranjeras hasta muy recientemente (a partir de 1989). Como veremos en el siguiente capítulo, estos últimos han sido objeto preferente de otra política y otro dispositivo pedagógico, esta vez no de normalización *nacional*, sino *social*.

1.1.1. La política de normalización lingüística como despliegue de un discurso de etnicidad.

Aunque el discurso de etnicidad producido por la política de normalización lingüística será analizado en detalle a lo largo del presente capítulo, pretendo mostrar en este apartado sus elementos más básicos y visibles. Lo haré a partir de una primera interpretación del preámbulo a la *Llei de normalització lingüística* de 1983.²⁰

El citado texto reconoce en la lengua catalana, en primer lugar, el “*element fonamental de la formació de Catalunya*” y, en segundo lugar, “*un dels factors de la reconstrucció de Catalunya*”. Esta estrecha vinculación entre lengua y país -y *nación*, como veremos- aparece más explícitamente todavía. Por un lado, la lengua es considerada como, además de “*eina [herramienta] natural de comunicació*”, “*expressió i símbol d’una unitat cultural amb profundes arrels [raíces] històriques*”, “*testimoni [testigo] de la fidelitat del poble català envers la seva terra i la seva cultura [hacia su tierra y su cultura] específica*” y, finalmente, “*instrument integrador*”²¹. Queda así plasmado el valor simbólico, de identificación a una unidad cultural y adscripción a una tierra, el valor de etnicidad, en definitiva, de la lengua catalana, lo que la configura como la lengua *propia* de Cataluña, tal como queda definida por el *Estatut d’Autonomia*.

Ahora bien, al lado de esta definición en positivo de una identidad étnica, de una lealtad a una unidad cultural y territorial, de la cual la lengua sería un símbolo; existe la definición *en negativo*, por oposición a otra lengua -el castellano- que la habría substituido y sustraído de sus funciones públicas (precisamente de comunicación y de integración sociocultural), relegándola a un no ser: pérdida de la oficialidad por los Decretos de Nueva Planta, ausencia del ámbito escolar desde el mismo origen de la enseñanza obligatoria y de los medios de comunicación, en beneficio de la lengua

²⁰ *Llei 7/1983 de 18 d’abril, de normalització lingüística a Catalunya*. Publicada en el D.O.G.C., nº 323, el 22/IV/1983, página 892.

²¹ *Idem*.

castellana.²² En relación a este nuevo marco, la lengua se convierte ya no en un elemento de identificación directamente, sino en un signo de lucha, de exclusión, que permite una identificación étnica por oposición y que, en todo caso, legitima todo el proceso de normalización lingüística, como factor clave de lo que sería la normalización nacional -implícitamente recogida en la citada expresión “*reconstrucció nacional de Catalunya*”.

Como veremos, este discurso de etnicidad, hecho de elementos de identificación hacia una unidad cultural explícita, tanto como de aspectos de oposición frente a otra unidad implícita -de la cual sólo aparece explícitamente la expresión lingüística, el castellano-, tomará como campo de aplicación preferente, aunque no único, la inmigración castellanoparlante del período 1950-1975. En el preámbulo de la *Llei de Normalització Lingüística*, por ejemplo, esa inmigración (“*l’establiment a Catalunya d’un gran nombre de persones majoritàriament castellanoparlants*”²³) figura entre las causas y condicionantes de la situación precaria de la lengua catalana, situación que constituye la base de legitimación principal de dicha ley de normalización lingüística.

1.1.2. El discurso de etnicidad de la normalización lingüística en Cataluña: perspectiva, campo y objetos de aplicación, reglas de enunciación y posibilidades estratégicas.

A finales de los 70, la coyuntura política en Cataluña viene marcada por la emergencia de las fuerzas antifranquistas y por la formación de un nuevo consenso, extensivo de hecho al conjunto del Estado español, que sienta las bases de un cambio sobre todo político y cultural. Ese escenario político que se ha dado en llamar *transición*, va a permitir que el discurso de reconstrucción nacional (de *normalización nacional*, como le he llamado aquí) se convierta en hegemónico en Cataluña y sea, aunque de forma parcial, reconocido en la Constitución del nuevo régimen.

²² El texto analizado enumera, junto con los citados tres factores, la llegada de un gran número de castellanoparlantes como otra de las causas de la situación de precaria presencia pública y oficial del catalán.

²³ *Llei de normalització lingüística* ..., op. citada. Traducción: “el establecimiento en Cataluña de un gran número de personas en su mayoría castellanoparlantes”.

En el ámbito concreto de la escuela, el proyecto de normalización nacional coincide con un movimiento de renovación pedagógica, que se legitima a tres niveles:

- (a) político: hay acuerdo para transformar la escuela franquista en una escuela democrática;
- (b) pedagógico: emergen alternativas educativas al modelo autoritario de enseñanza²⁴;
- (c) cultural: consenso sobre la necesidad de catalanización de la escuela.

A continuación, me concentraré en este último nivel cultural, para estudiar la formación del discurso de catalanización -o de normalización nacional- y su legitimación, haciendo especial hincapié en su despliegue en el ámbito escolar.

Haciendo un repaso de la literatura de finales de los años 70 -aunque de hecho hay precedentes desde finales de los 50-, donde se prefigura y de alguna forma se genera el discurso de etnicidad que aquí he llamado de *normalización nacional* en Cataluña, se puede constatar lo siguiente: los elementos de definición negativa -por oposición, más que por identificación directa- predominan sobre los de formulación de etnicidad afirmativa. Brevemente, se habla más -y, en cualquier caso, se habla en primer lugar- de las amenazas que se ciernen sobre el pueblo catalán, que de su potencial intrínseco. Entre esas amenazas, figura en primer plano la masiva inmigración procedente del resto del Estado español, en lo que se considera un momento de declive y subordinación de la nación catalana. Esta visión va a marcar el posterior despliegue y puesta en marcha de la política de normalización lingüística, también a nivel escolar. Como intentaré mostrar, mediante la formulación y tratamiento de la cuestión de la inmigración, se gesta el régimen de etnicidad que devendrá hegemónico en Cataluña.

²⁴ Dolores Juliano ya observó que el amplio apoyo a favor de una pedagogía progresista jugó a favor del proyecto de catalanización de la escuela: “(...) los proyectos autonómicos escolares no han tenido que enfrentarse (como fue el caso de Francia) con un sistema escolar moderno y prestigioso, sino con unas experiencias modernizadoras fragmentarias, y unos modelos ideológicos rechazados en el resto de Europa. Así, las comunidades autónomas pueden asumir la identificación escuela-progresismo-construcción de pertenencia, en su propio ámbito territorial, no mediatizado por el Estado. En el caso del catalanismo -añade Juliano-, su autoconceptualización como la parte más dinámica y moderna del Estado Español, ha permitido que asumiera simultáneamente la innovación pedagógica y la idea del desarrollo científico como elementos constitutivos de su ‘tradicionalidad’” (JULIANO, 1997).

Curiosamente, el predominio de la dimensión negativa del discurso de normalización nacional se invierte cuando, ya en plena década de los años 80, el correspondiente proyecto cristaliza en forma de textos jurídicos (la *Llei de Normalització Lingüística* de 1983 y, ya en 1992, los decretos sobre la aplicación de la *Reforma Educativa* en Cataluña). Entonces, el discurso de etnicidad pasa a formularse, sobre todo, en positivo; mientras que su vertiente negativa aparece o bien implícita, o bien se reduce a la forma de pactos que vienen a contener aquella oposición entre proyectos nacionales distintos.

Me propongo analizar a continuación, con un cierto detenimiento, la genealogía de dicho discurso de etnicidad desde sus orígenes ideológicos y prácticos hasta su constitución en discurso hegemónico e institucionalizado.

a. Orígenes del discurso de normalización nacional: de 1958 a 1979.

El propósito del presente apartado consiste en recorrer los filones ideológicos de donde surge el discurso de normalización nacional, así como la coyuntura social y política que permite su surgimiento. Se trata no tanto de remontarse a las fuentes doctrinarias de algunos ideólogos eminentes ni a los postulados originarios de ciertos científicos sociales influyentes, como de trazar los límites dentro de los cuales se mueven esas doctrinas y esos análisis; límites que acaban constituyendo un campo discursivo plausible, a la vez producto y factor de un consenso social y político.

El material empírico analizado a tal fin no pretende ser ni exhaustivo, ni producto de una cuidadosa selección. La única pretensión del elenco es que sea lo bastante amplio y diverso en cuanto a tiempo, arco ideológico y ámbito en qué se formula, como para captar los trazos que delimitan el referido campo discursivo. De esta forma, los textos analizados pertenecen a diferentes momentos cronológicos (1958, 1965, 1976 y 1979), a diversos posicionamientos ideológicos (del centro-derecha de Jordi Pujol a la izquierda

moderada de Francesc Vallverdú) y son producidos desde disciplinas tan variadas como puedan ser el adoctrinamiento político, la demografía y la sociolingüística²⁵.

En el plano ideológico, dos son, a mi modo de ver, los elementos nucleares en el discurso de etnicidad catalanista que se gesta en plena dictadura de Franco e irrumpe hasta devenir hegemónico durante los primeros años del postfranquismo. Se trata de dos pilares básicos en que reposará el consenso sociopolítico que a finales de los 70 y principios de los 80 va a permitir la institucionalización del proyecto de normalización nacional: en primer lugar, la necesidad de resarcimiento de la agresión franquista hacia lo catalán y, en segundo lugar, la necesidad de una resolución satisfactoria de la incorporación de los inmigrados en la sociedad catalana.

El primer elemento aparece bien delimitado al principio de dicho período y se diluye -se hace menos explícito- a medida que avanza el establecimiento de las instituciones democráticas. Se conceptualiza como una lucha de fondo entre Castilla y Cataluña; una lucha que es vista en 1958 con toda crudeza y rotundidad:

*“Castella [que compta amb el suport del Règim franquista] (...) té la força suficient per a intentar destruir-la [Catalunya], que és el que està intentant” (PUJOL, 1976: 66).*²⁶

Dicho elemento va a permitir distinguir entre malos y buenos inmigrantes, respectivamente: los profesionales y funcionarios del sector terciario, que llegan “*amb mentalitat d’amo*” (“*una mentalitat castellana pura, castellana central*” -PUJOL:67-), y los trabajadores manuales procedentes del sector agrícola, de condición humilde y sin prejuicios anticatalanes (MALUQUER, 1965); y que, a mediados de los años setenta y en el discurso sociolingüístico se expresa únicamente en términos de oposición entre lenguas, como es patente en el siguiente pasaje:

“(...) la normalització lingüística implica la plenitud d’ús per a la llengua catalana, la recuperació d’espais d’ús fins ara negats al

²⁵ Los textos escogidos son, concretamente:

- Las conferencias pronunciadas en 1958 y reelaboradas en 1976 por Jordi Pujol para su publicación en PUJOL, J. (1976), **La immigració, problema i esperança de Catalunya**. Barcelona: Nova Terra.
- El capítulo “Els immigrants i llur assimilació” de la obra de J. Maluquer **Població i societat a l'àrea catalana**, publicado en 1965 por Nova Terra (Barcelona).
- Cuatro artículos del sociolingüista Francesc Vallverdú escritos entre 1975 y 1979, y publicados bajo el título “Normalització lingüística i immigració” a VALLVERDÚ, F. (1979), **La normalització lingüística a Catalunya**. Barcelona: Laia.

²⁶ Traducción: “Castilla [que cuenta con el apoyo del Régimen franquista] (...) tiene la fuerza suficiente para intentar destruirla [a Cataluña], que es lo que está intentando”.

català i, per tant, una justa reculada del castellà, que actualment quasi monopolitza l'ús públic de la comunicació lingüística a Catalunya. En efecte, tenint en compte que ni els centres d'ensenyament ni els mitjans de comunicació no es poden multiplicar fins a l'infinit, la (re)catalanització dels uns i dels altres significarà una reducció natural dels espais d'ús del castellà” (VALLVERDÚ, 1979: 162)²⁷.

El segundo elemento en orden de importancia a cuyo alrededor pivota el discurso de recuperación nacional en Cataluña -y seguramente el que más tinta hizo correr- es la cuestión de la inmigración, que es vista, en la perspectiva de ese discurso, como un reto crucial, algo así como una prueba de fuego. En esta línea, Jordi Pujol hablaba en 1958 de “*primer problema nacional de Catalunya*” (“*és aquí on ens juguem l'ésser o el no ésser del nostre poble*” [“es aquí donde nos jugamos el ser o no ser de nuestro pueblo”] -PUJOL, 1976: 72-) y en 1976 del “*únic problema de debò*” [“único problema de verdad”] (“*l'únic que ens pot dur (...) a la destrucció de la nostra identitat*” [“el único que nos puede llevar (...) a la destrucción de nuestra identidad”]-51-52-). Por su parte, Francesc Vallverdú, aunque en 1976 se refería a la inmigración como un falso obstáculo (“*un fals entrebanc*” - VALLVERDÚ, 1979: 149), atestigua sobre la agudeza del problema tal como se planteó en la *Trobada sobre Política Cultural* del Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC) del 20 de enero de 1979.

Así pues, para el discurso de recuperación nacional que nos ocupa, la cuestión de la inmigración aparece vinculada -aunque sea de forma implícita- con el conflicto histórico Castilla-Cataluña y se convierte en un campo discursivo estratégico donde va a dirimirse buena parte de la legitimidad del proyecto de reconstrucción nacional. Veámoslo con cierto detalle.

En 1958, el análisis de partida era el siguiente: la inmigración de grandes masas de población castellanoparlante era entendido como un medio pasivo de la consecución del objetivo último de Castilla y del régimen franquista: la destrucción de Cataluña; en palabras de Jordi Pujol,

²⁷ “(...) la normalización lingüística implica la *plenitud de uso* para la lengua catalana, la recuperación de espacios de uso hasta ahora negados al catalán y, por lo tanto, un justo retroceso del castellano, que en la actualidad casi monopoliza el uso público de la comunicación lingüística en Cataluña. En efecto, considerando que ni los centros de enseñanza ni los medios de comunicación no se pueden multiplicar hasta el infinito, la (re)catalanización de unos y otros va a significar una reducción natural de los espacios de uso del castellano”.

“[Castella està intentant destruir Catalunya] És destruir un país llevar-li els mitjans que necessita per a integrar una immigració massiva que, en aquestes condicions, portarà al trencament de la unitat i a la neutralització del país que la rep (...)” (66).

“El Règim en té prou amb no permetre que aquesta immigració sigui regulada, i amb treure a Catalunya tota possibilitat d'actuació” (72).²⁸

Resulta significativo contrastar esta argumentación con la efectuada casi veinte años más tarde, sin la presión del régimen franquista y con las primeras elecciones democráticas en el horizonte:

“haurem d'entendre el fet de la presència del castellà a casa nostra com a llengua no només oficial (...). La valoració que hem de fer de la presència de la llengua castellana avui a Catalunya ha de tenir present aquesta realitat i la forma com s'ha produït, que té dues vessants: és el fruit de l'agressió política de l'Estat espanyol, però no de la majoria d'immigrants” (49).²⁹

Es decir, la denuncia implícita de la imposición de la lengua castellana queda matizada entonces por su reconocimiento como primera lengua de la mayoría de los recién llegados. A finales de los 70, este punto es compartido por los diferentes agentes productores del discurso de normalización nacional; así, F. Vallverdú escribe, refiriéndose a los derechos de los castellanoparlantes:

“El fet de plantejar, sense reserves, aquest programa de plena normalització lingüística del català no està pas en contradicció -i això cal subratllar-ho amb vigor- amb la presència de la llengua castellana a Catalunya” (171).³⁰

Establecido pues el objeto *inmigración* como campo discursivo estratégico, como problema crucial y decisivo para la resolución del conflicto de fondo *Castilla-Cataluña*, la solución propuesta respecto a tal problema variará de 1958 a 1979, en consonancia con la forma como es conceptualizado dicho objeto. Así, a una primera época en que la inmigración es vista como un instrumento en manos del régimen franquista, la solución propugnada es la

²⁸ “[Castilla está intentando destruir Cataluña] Es destruir a un país sacarle los medios que necesita para integrar a una inmigración masiva que, en esas condiciones, llevará a la ruptura de la unidad y a la neutralización del país que la recibe (...)” / “El Régimen tiene bastante no permitiendo que esa inmigración sea regulada, y robando a Cataluña toda posibilidad de actuación”..

²⁹ “Habrá que entender el hecho de la presencia del castellano en nuestro país como lengua no solamente oficial (...). La valoración que hay que hacer de la presencia de la lengua castellana en Cataluña tiene que considerar esa realidad y la forma cómo se ha producido, que tiene dos caras: es el fruto de la agresión política del Estado español, pero no de la mayoría de inmigrantes”.

asimilación de los inmigrantes a la cultura catalana. Se sostiene, en el fondo, un modelo de etnicidad basado, por un lado, en la creencia en la superioridad cultural del pueblo catalán³¹ y, por otro lado, en una adscripción de tipo voluntario de las personas inmigradas³². En esta línea, Pujol, en 1958, propugna y Maluquer, en 1965, predice la *catalanización* del que aquí he denominado *bon immigrant*; al mismo tiempo que, hay que decirlo, se propugna hostilidad frente el *mal immigrant* (PUJOL, 1976: 70) y se predice su impermeabilidad respecto a la sociedad y cultura autóctonas (MALUQUER, 1965: 151).

Sin embargo, en la conyuntura social y política de los primeros años del postfranquismo, se sustituye la solución asimiladora por un modelo que Pujol llama *integración* y Vallverdú *integración activa*. En efecto, según el primero, entonces había que descartar la asimilación -entendida como “*‘acceptació total, sense aportació pròpia i sense protagonisme per part dels immigrants, de la cultura i de la manera de viure de la societat que els rep’*” (35), y optar por una noción de integración, en que las aportaciones diversas de los inmigrados sedimentasen sobre un “*nucli integrador*”, núcleo definido

³⁰ “El hecho de plantear, sin reservas, este programa de plena normalización lingüística del catalán no está en contradicción -y esto debe subrayarse con vigor- con la presencia de la lengua castellana en Cataluña”.

³¹ Decía Jordi Pujol en 1958 que Cataluña debía a la gran masa de inmigrados una misión civilizatoria: “*El que aquest home [el bon immigrant], sense tenir-ne consciència, potser, ve a demanar a Catalunya, a més del pa, és la forma espiritual que el seu poble no dóna d'ençà de fa segles [Pujol argumenta això sobretot per al poble andalús]. I justament la gran missió de Catalunya és donar-los aquesta forma, és fer-los formar part, per primera vegada, d'una comunitat. És fer arrelar els que són desarrelats, cohesionar els que són pur desordre. Que Catalunya tingui una plenitud de poble ho necessiten els immigrants -és a dir, els catalans per immigració- tant com el catalans de naixement*” (68) [Trad.: “Lo que ese hombre [el buen inmigrante], sin conciencia, quizás, viene a pedir a Cataluña, además del pan, es la forma espiritual que su pueblo no da desde hace siglos [Pujol lo argumenta a propósito del pueblo andalús]. Y precisamente la gran misión de Cataluña está en darles esa forma, hacerles formar parte, por primera vez, de una comunidad. Es hacer arraigar a los que son desarraigados, cohesionar los que son puro desorden. Que Cataluña tenga una plenitud de pueblo es necesario tanto para los inmigrantes -esto es, los catalanes por inmigración- como para los catalanes de nacimiento”]; en 1965, Joaquim Maluquer basó su predicción de asimilación de la mayoría de esos inmigrantes a la cultura y sociedad catalanas en la *distància social* a favor de los autóctonos, por el desigual grado de desarrollo económico e instrucción. Y hasta Francesc Vallverdú, a finales de los 70, todavía sostuvo que el hecho para muchos inmigrados de tipo económico de pasar de una “civilización rural” a una “civilización industrial” jugaba a favor de la adopción de la cultura catalana por parte de los inmigrados.

³² La famosa definición de Jordi Pujol sobre quién es catalán incluye no únicamente una vertiente objetiva, sin duda la más célebre (“*tot hom que viu i treballa a Catalunya, i que amb el seu treball, amb el seu esforç, ajuda a fer Catalunya ...*” [Traducción: “toda persona que vive y trabaja en Cataluña, y que con su trabajo, con su esfuerzo, ayuda a hacer Cataluña ...”]), sino también una vertiente subjetiva, voluntaria: “*(...) i que de Catalunya en fa casa seva, és a dir, que d'una manera o altra, s'hi incorpora, s'hi reconeix, s'hi entrega, no li és hostil (té, a diferència del primer tipus d'immigrant, la decidida voluntat de ser-ne)*” [Trad.: “(...) y que de Cataluña hace su casa, es decir que de una forma u otra, se incorpora a ella, se reconoce en ella, se entrega a ella, no el es hostil (tiene, a diferencia del primer tipo de inmigrante, la decidida voluntad de ser catalán)”] (69-70).

como “*el fet permanent, la roca ferma [que] és sempre el [fet] català*” (36). También los textos de Vallverdú, a pesar de proceder de otro ámbito político y de otra disciplina, son sensibles al peso y protagonismo que en plena transición hacia un régimen democrático toma el objeto *inmigración* en Cataluña. De esta manera, la formulación de una política lingüística y nacional pasa a tener en cuenta

“les condicions reals en què es produeix la seva ‘integració’ ja avui, les tendències predominants favorables a la ‘doble adhesió’ i la necessitat de combinar el respecte als orígens culturals de l’immigrat amb les naturals exigències de la societat catalana a evitar la formació artificial de grups marginats” (VALLVERDÚ, 1979: 167)³³

De hecho, el discurso prefigura ya aquí la necesidad de trabar un consenso en materia lingüística a fin de prevenir la formación de “*minories nacionals*” (167) y garantizar la convivencia lingüística (172).

En síntesis, podemos decir que, a finales de los años 70, el discurso de normalización nacional o de catalanización se basa todavía en un modelo de adscripción voluntario, en el cual resulta clave la adhesión de los inmigrantes a ese proyecto de catalanización y reconstrucción nacional³⁴, pero ha optado por una modalidad de incorporación de los inmigrantes integradora y abierta al cambio, como es manifiesto en los textos de Pujol y Vallverdú, respectivamente:

“Cal acceptar la idea de canvi (...) amb la consciència clara que el nostre futur passa pel canvi i per la innovació, pel rebuig de l’immobilisme social, polític, de les idees” (35), actitud que en el campo cultural se concreta en que: “[l’esforç d’incorporació cultural de la immigració] segurament produirà una realitat cultural nova, amb certes connotacions diferents de les que hauria tingut una cultura catalana no sotmesa al xoc de la immigració, però que representarà la consolidació del nostre fet cultural i li donarà un caràcter més global i integrador” (49-50).³⁵

³³ Traducción: “las condiciones reales en que se produce su ‘integración’ hoy mismo, las tendencias predominantes favorables a la ‘doble adhesión’ y la necesidad de combinar el respeto a los orígenes culturales del inmigrado con las naturales exigencias de la sociedad catalana de evitar la formación artificial de grupos marginados”.

³⁴ Vallverdú coincide con la definición de *catalanidad* de Pujol, cuando resume que son catalanes: “*els qui amb el seu treball i voluntat d’arrelar-se a Catalunya han fet una opció clara de ciutadania*” (1970) [Traducción: “aquellos que con su trabajo y voluntad de echar raíces en Cataluña han hecho una opción clara de ciudadanía”].

³⁵ Traducción: “Hay que aceptar la idea de cambio (...) con la conciencia clara de que nuestro futuro pasa por el cambio y la innovación, por el rechazo del inmovilismo social, político, de las ideas” (35), actitud

“Cal concebre la cultura catalana d’una manera dinàmica, i en la seva construcció han de participar-hi tots els catalans. (...) la cultura catalana que construïm no resultarà d’una fusió mecànica (...), sinó d’una integració activa -no ens ha de fer por la paraula- dels subjectes de les cultures immigrades en la tasca comunitària que exigeix una cultura nacional progressiva” (177).

b. La institucionalización del discurso de normalización nacional. Su desarrollo en el ámbito escolar.

La fase de institucionalización del discurso y del proyecto de normalización nacional a través de la enseñanza que pretendo analizar aquí corre paralela a la reinstauración de la Generalitat de Catalunya como gobierno autónomo. La delimitación que propongo va desde el Real Decreto 2092/1978 por el cual la lengua catalana entra oficialmente en la escuela, hasta los decretos 75/1992 y 94/1992 de implantación de la LOGSE en Cataluña³⁶. En medio, destacan como hitos del desarrollo de la política y el discursos de normalización:

- la creación del *Servei d’Ensenyament del Català* (SEDEC) en 1978, por parte de la Generalitat provisional;
- traspaso a la Generalitat de competencias en materia de educación por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (Decreto 2089/1981);
- aprobación de la *Llei de normalització lingüística a Catalunya* (Ley 7/1983), por consenso de todos los partidos políticos representados en el Parlament de Catalunya (ARENAS, 1990: 26);

que en el campo cultural se concreta en que: “[el esfuerzo de incorporación cultural de la inmigración] seguramente va a producir una realidad cultural nueva, con ciertas connotaciones diferentes de las que habría tenido una cultura catalana no sometida al choque de la inmigración, pero que representará la consolidación de nuestro hecho cultural y el dará un carácter más global e integrador” (49-50).

“Hace falta concebir la cultura catalana de una manera dinámica, y en su construcción deben participar *todos* los catalanes. (...) la cultura catalana que construïmos no va a resultar de una fusión mecánica (...), sino de una *integración activa* -no debe darnos miedo la expresión- de los sujetos de las culturas inmigradas en la tarea comunitaria que exige una cultura nacional progresiva” (177).

³⁶ La periodización coincide con la que efectúan J. Arnau y J.M. Artigal en ARTIGAL, J.M. (1995), **Els programes d’immersió als territoris de llengua catalana**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; páginas 21-48.

- aparición en el mismo año del Programa de inmersión, que se irá extendiendo curso a curso en los ámbitos definidos como de *catalanización mínima* (ALSINA, A. y otros, 1983); y
- creación en 1989 del Programa de incorporación tardía, llevado a cabo por parte del SEDEC con el objetivo de asegurar la catalanización de la población recién llegada y, especialmente, procedentes del extranjero.

Como se veremos, todas las actuaciones orientadas hacia la llamada normalización del catalán en el ámbito escolar, pueden ser comprendidas atendiendo a la perspectiva, descrita en el apartado anterior, que a finales de los 70 deviene hegemónica. Dicha perspectiva puede resumirse en los siguientes términos: a partir de una situación desfavorable para el uso del catalán³⁷ en beneficio del castellano, definida como lengua dominante, correspondiente al final de la dictadura; a partir asimismo de una población catalanoparlante que se mantuvo leal a la lengua y de una mayoría de inmigrantes abiertos a la adquisición de esta lengua³⁸, las actuaciones en materia lingüística en Cataluña se entenderán como instrumentos de resarcimiento de la lengua catalana. Por consiguiente, se impone una política de *normalización* del conocimiento y uso del catalán que tendrá en la enseñanza uno de sus ámbitos centrales de actuación³⁹. La escuela se convierte así en una instancia activa de normalización lingüística y, por ende, nacional.

Sirva de muestra del grado de consenso alcanzado por esta perspectiva, el hecho de que la primera medida de incorporación obligatoria de la lengua catalana en la escuela fue promulgada en 1978 por el Ministerio de Educación y Ciencia y que la Generalitat no va a tomar la iniciativa, de hecho, hasta 1982.

Sin embargo, no será hasta 1983 cuando la política de normalización nacional se intensifique notablemente, sobre todo en el ámbito de la enseñanza. Se trata del mismo

³⁷ Arnau y Artigal hablan de *llengua socialment minoritzada* (1995: 23).

³⁸ M. Reixach sostiene en 1990, de forma similar a cómo lo vimos en los textos de J. Pujol, J. Maluquer y F. Vallverdú, que la mayoría de los inmigrantes adoptan la lengua catalana para ellos o para sus hijos, porque el status social de los catalanoparlantes es, en general, más elevado. y prestigioso (REIXACH, 1990).

³⁹ Arnau y Artigal (1995:21).

año en que, en el marco de la política escolar catalana, el objeto *inmigración* toma un especial relieve.

Ambos hechos pueden constatarse a través de tres acontecimientos de ese mismo año: aprobación de la Ley de normalización lingüística, inicio del Programa de inmersión y , precediendo a ambos, publicación del estudio por parte del SEDEC (ALSINA y otros, 1983).

Dicho estudio sienta las bases teóricas que legitiman el despliegue de la normalización lingüística y nacional en el ámbito de la enseñanza. En primer lugar, sitúa en primer plano la preocupación lingüística: qué lengua predomina en el medio escolar; qué dominio lingüístico del catalán y del castellano adquieren los alumnos ... A partir del primer criterio, se categoriza a las escuelas en función de su grado de catalanización: centros de catalanización máxima / mediana / mínima. Y, en general, el informe diagnóstica para el conjunto del alumnado que el dominio del catalán por parte de los castellanoparlantes dista mucho del que los catalanoparlantes tienen del castellano,, conclusión que va a justificar, de hecho, la política de normalización lingüística de aquella lengua.

Precisamente, en esa dirección de equilibrar la presencia del catalán en relación con la del castellano, hay que situar medidas como el carácter obligatorio de dar *en* catalán un mínimo de asignaturas⁴⁰ o el mismo requisito del conocimiento suficiente de catalán y castellano al finalizar la EGB y del derecho a recibir la primera enseñanza en la lengua habitual, que regula la misma Ley de normalización lingüística; o bien la cesión a padres y maestros de la opción de regular -dentro de ciertos márgenes- el grado de uso del catalán y del castellano en el centro⁴¹.

Precisamente va a ser dicho margen de decisión otorgado a los Consejos escolares de centro, junto con el equipo humano y logístico ofrecido por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC), lo que va a permitir el arranque del Programa de inmersión ... en el curso 1983-84 a 19 escuelas públicas de Santa Coloma de Gramanet (ciudad del cinturón metropolitano de Barcelona). El escenario donde se inicia dicho programa

⁴⁰ Decreto 576/1983.

simboliza, pues, el sentido y orientación de esta línea de actuación: catalanizar (es decir, alcanzar el nivel de catalanización máxima) los centros escolares de suburbios como Santa Coloma donde, a raíz de la inmigración masiva del período 50-70, hay una gran presencia de alumnos castellanoparlantes (del 70 al 100 %) ubicados en zonas donde el catalán tiene poca presencia.

Es precisamente en ese momento cuando confluyen, en el ámbito escolar, dos campos ya emparentados a nivel ideológico durante el régimen franquista y la transición, como vimos: la lengua, la preocupación por los usos y la competencia lingüísticos de la población⁴², junto con la cuestión de la inmigración entendida como gran reto nacional y a la vez como campo estratégico donde se dirime justamente la cuestión lingüística. Ahora, por tanto, esa confluencia entre dos objetos de alto valor simbólico, lengua e inmigración, ya no se da en el terreno ideológico de la doctrina nacionalista, sino en el ámbito concreto de la política educativa y, más ampliamente, en el de la política cultural.

Así pues, la disputa simbólica entre las lenguas catalana y castellana por alcanzar el espacio público y la legitimidad propia de lo oficial, en relación a la cual la población inmigrante constituye un campo de batalla decisivo, expresada en 1958 crudamente como reflejo del conflicto Cataluña-Castilla desde la resistencia cultural antifranquista, discutida a viva voz veinte años después de forma menos radical, más proclive al pacto y al consenso; aparece ahora sin grandes voces como una política oficial -aunque no sólo gubernamental, como veremos- de catalanización en y a través de la enseñanza escolar⁴³. Asimismo, para dicha política la población inmigrada o descendiente de la

⁴¹ Orden de 8 de septiembre de 1983.

⁴² El objetivo principal de la política activa que prefigura la *Llei de normalització lingüística a Catalunya* es la extensión del conocimiento del catalán, el fomento de su uso y, especialmente, de su uso oficial, así como en los medios de comunicación de masas.

⁴³ El último escalón de este proceso de institucionalización del discurso y régimen de etnicidad que he llamado de normalización nacional, ha consistido en la extensión del modelo de catalanización máxima de forma paulatina (cada año, un curso más) y obligatoria a todos los centros escolares. Esta medida, legislada mediante los decretos 75/1992 y 94/1992 significa, en cuanto a la forma, la asunción por parte del Departament d'Ensenyament de la Generalitat el proceso de catalanización, en detrimento del margen de decisión otorgado hasta ese momento a padres y maestros (ARNAU i ARTIGAL, 1995:41) y, en cuanto al contenido, la consolidación de la lengua catalana como lengua vehicular y de aprendizaje escolar y la reducción de la posibilidad de enseñanza en castellano a la categoría de derecho individual del alumno.

Asimismo, se puede observar que el texto de los mencionados decretos no alude en ningún momento a la disputa histórica entre lenguas catalana y castellana, y, en cambio, recorre a elementos de identificación étnica en positivo para legitimar la *catalanidad* de la enseñanza: asociación histórica entre catalanización e innovación pedagógica, imagen de *ciudadanos catalanes* como “*oberts al món, assumint aquest fet [la catalanitat de l'ensenyament] per mitjà del coneixement profund de les arrels històriques i culturals i de*

inmigración se convierte en un factor estratégico, como ya lo fuera en relación a la gestación del consenso social y político en que había de sostenerse el discurso de normalización nacional.

En esta tesitura hay que situar la aparición del *Programa d'Immersió al Català*, concebido para librar la batalla aparentemente más difícil del proyecto de normalización nacional⁴⁴: la catalanización de la población de las áreas de máxima inmigración castellanoparlante.

De 1983 a 1992, el Programa de inmersión al catalán ha sido, sin duda, la actuación del SEDEC con más recursos invertidos. Su expansión fue notable: el porcentaje de escuelas donde se aplica el programa pasó del 17,8 al 43.6 del total de centros del curso 86/87 al 92/93. En la comarca del Baix Llobregat, una de las grandes receptoras de inmigración del resto de España, en el curso 92/93 el 95 % del total de escuelas públicas y el 75 % de las privadas optaban por la inmersión, de forma más o menos generalizada según los niveles educativos (ARNAU i ARTIGAL, 1995: 31 y 39).

Llegados a este punto del análisis, me parece pertinente la comparación del Programa de inmersión al catalán -y, en general, de todo el dispositivo escolar desplegado con el fin de catalanizar a los hijos de la inmigración española-, con las actuaciones orientadas a catalanizar a los hijos de inmigrantes extranjeros.

En este último apartado, el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) creó en 1989 el *Grup d'Incorporació Tardana*⁴⁵ a fin de atender las demandas de enseñanza del catalán a alumnos recién llegados, en su mayoría, aunque no únicamente, extranjeros. Frente a los medios utilizados en el despliegue del Programa de inmersión y de su espectacular implantación, los recursos destinados al Programa de incorporación tardía han sido

l'ús de la llengua pròpia del país" (*Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 1578, 3.4.1992, página 2.048) [Traducción: "abiertos al mundo, asumiendo ese hecho (la catalanidad de la enseñanza) por medio del conocimiento profundo de la raíces históricas y culturales y del uso de la lengua propia del país"].

⁴⁴ Que, aunque dirimidas en términos de lengua, las actuaciones en el campo escolar implican la cuestión de la aceptación social de un proyecto nacionalista lo reflejan las siguientes palabras de los expertos en el Programa de inmersión Arnau y Artigal: "*la immersió esdevé un espai social des del qual construir lligams de pertinença i d'integració a la pròpia comunitat*" (29) [Trad.: "la inmersión se convierte en un espacio social desde el cual construir lazos de pertenencia e integración a la propia comunidad"].

⁴⁵ Literalmente, *Grupo de incorporación tardía*.

mucho menores y, en todo caso, no se han reforzado sino en tiempos muy recientes. De hecho, en una entrevista concedida con motivo de la presente investigación⁴⁶, Joaquim Arenas, jefe del SEDEC, decía que el problema de la escolarización de niños extranjeros (se refería a árabes y africanos, sobre todo) no existía diez años atrás, empezó a ser preocupante hace cinco años y en estos momentos ya se le puede considerar grave. Para justificar esta supuesta gravedad, Arenas se refería al hecho de que muchos padres de alumnos sacan a sus hijos de escuelas donde hay un número considerable de alumnos africanos y hablaba de la importancia de tener a casi 19.600 extranjeros matriculados en las escuelas catalanas.

⁴⁶ Barcelona, 18.IV.1997.

c. El Grup d'Incorporació Tardana del SEDEC: entre el Programa de inmersión al catalán y el Programa de educación compensatoria.

Al igual que el Programa de inmersión, la actuación del *Grup d'Incorporació Tardana del SEDEC* nace como programa específico dentro del marco general de la política de normalización lingüística y nacional llevada a cabo por el departamento de enseñanza del gobierno catalán. Si el primer programa se planteaba como un instrumento estratégico de catalanización de los hijos de inmigrados españoles entre 1950 y 1975, concentrados en áreas de escasa presencia del catalán, el programa de incorporación tardía se concibe como un medio de garantizar la catalanización de los hijos de la inmigración, sobre todo extranjera, de los años 80 y 90. Ahora bien, aparecidos en coyunturas históricas diferentes, esos dos programas escolares parten de perspectivas teóricas diferentes, suponen el despliegue de recursos y actuaciones desiguales y, sobre todo, se aplicarán a campos bien distintos.

Así, el Programa de inmersión al catalán aparece y se desarrolla, como hemos visto, como un exponente destacado de la puesta en práctica de la política de normalización nacional, que, en su conjunto, se ve favorecida por el nuevo consenso político alcanzado durante la llamada *transición*, el mismo que va a permitir la reinstauración de la Generalitat. Es fruto, por así decir, de un momento histórico en que el discurso de la catalanización se solapa con el de la democratización de la sociedad catalana.

En cambio, el *Grup d'incorporació tardana* aparece en el inicio del curso 89/90 para atender la demanda, vía Programa de educación compensatoria o vía escuelas directamente, de refuerzo del aprendizaje del catalán y en catalán a alumnos recién llegados. De hecho, no se trata inicialmente de un programa, sino más bien de la constitución de un equipo que va a prestar ese refuerzo a los centros o a los maestros de educación compensatoria. En realidad, hasta muy recientemente esta política de catalanización de alumnos recién incorporados en el sistema escolar no está siendo objeto de una mayor atención; concretamente con la puesta en marcha del programa piloto de *Tallers de llengua per a la incorporació tardana* en la comarca de Osona durante el curso 96/97 y el *Projecte Turmeda*, que pretende extender dicho programa-piloto.

Sin embargo, la diferencia clave entre el Programa de inmersión y la atención a alumnos de incorporación tardía no radica tanto en el momento histórico de su aparición, ni en los medios con que se les ha dotado; aquello que los hace distintos, bajo nuestra perspectiva, es la diferente formación discursiva que sirve de fundamento a sus respectivas actuaciones y que, de hecho, despliegan. De esta manera, mientras el Programa de inmersión puede ser considerado como exponente estratégico del discurso de normalización nacional; el Programa de atención a alumnos de incorporación tardía, a pesar de estar inspirado en aquel mismo discurso, supone de hecho el despliegue efectivo de un discurso de normalización social, como intentaré mostrar. Por esta razón, este último programa se encuentra tan próximo -hasta el punto de haber entrado en competencia con él- con otro programa del mismo Departament d'Ensenyament: el Programa de educación compensatoria.

Se podría decir, en otras palabras, que el programa de alumnos de incorporación tardía se encuentra a caballo entre el Programa de inmersión, con el que comparte dispositivo político y pedagógico inicial; y el Programa de educación compensatoria, por los similar de los efectos de su actuación y por la intersección de sus respectivos campos de aplicación. Pero veámoslo más en detalle.

Cada programa supone la acotación de un objeto, que constituye su terreno de intervención principal. Así, el Programa de inmersión requiere, para su puesta en práctica, de una concentración de alumnos castellanoparlantes del 70-100 % dentro de un grupo-clase en zonas con escasa presencia social del catalán. Supone, por tanto, una categorización del alumnado de corte lingüístico y promueve, siquiera implícitamente, la constitución de sujetos definidos por su competencia y usos lingüísticos: *catalanoparlantes / castellanoparlantes*. Por su parte, el programa destinado a alumnos de incorporación tardía define un objeto de actuación a priori más indeterminado, de manera que la categoría *alumnes d'incorporació tardana* ha designado, a lo largo de la historia de esta actuación, diferentes sectores: alumnos matriculados fuera de plazo, alumnos recién llegados en edad escolar avanzada y, en ocasiones, incluso se ha circunscrito a alumnos magrebíes con algunas de esas características⁴⁷. Finalmente y como veremos en el siguiente apartado, el Programa de educación compensatoria opta

por una denominación inicial igualmente flexible : *alumnos con riesgo de marginación social*.

Si analizamos entonces la producción discursiva -y, claro, también práctica- que los dos primeros programas han realizado de sus respectivos objetos⁴⁸, podemos dar cuenta de los distintos discursos de etnicidad puestos en juego y sus efectos desiguales.

El Programa de inmersión ha supuesto, desde sus orígenes, la puesta en práctica de un discurso de etnicidad basado en la oposición *alumnos castellanoparlantes / alumnos catalanoparlantes* y orientado hacia la asimilación de los primeros en la categoría de los segundos, al menos en cuanto al terreno lingüístico⁴⁹. Este discurso está históricamente vinculado al consenso social y político alcanzado en el período de transición hacia el establecimiento de las instituciones políticas democráticas y, al mismo tiempo, es producto de tendencias contradictorias, a saber: el proyecto nacionalista de la catalanización de todos los catalanes y la necesidad de conjurar el peligro de un conflicto lingüístico que hiciera rebrotar dentro mismo del territorio catalán la vieja pugna entre Castilla y Cataluña. Pero lo que me interesa destacar aquí son dos características del discurso de etnicidad desplegado por el Programa de inmersión que a parten de -y a la vez refuerzan- el mencionado consenso:

- (a) la consideración de los alumnos objeto de la *catalanización* catalanes de entrada, y
- (b) los términos de etnicidad del discurso son cada vez más implícitos hasta el punto de desaparecer prácticamente en los textos oficiales; es decir, de manera creciente, la orientación hacia la normalización nacional del Programa de inmersión y, en general, de toda la política educativa de la Generalitat, se da por supuesta.

En cambio, no puede decirse lo mismo del despliegue de la política de atención a alumnos de incorporación escolar tardía. Veamos cómo son caracterizados dichos alumnos. El rasgo más definitorio aquí -hasta el punto de usarse como designación habitual- es el hecho de tratarse, en principio, de alumnos incorporados, recién llegados,

⁴⁷ Este es el caso del programa experimental dirigido a alumnos de incorporación tardía en la comarca de Osona, llevado a cabo durante el curso 1996/97 por profesores de catalán del SEDEC.

⁴⁸ Para el análisis del proceso correspondiente a la política de educación compensatoria, véase el apartado ???

⁴⁹ “*els castellanoparlants són lluny d’assolir un domini del català més o menys equiparable al que del castellà tenen els escolars catalanoparlants*” [Trad.: “los castellanoparlantes están lejos de alcanzar un dominio del catalán más o menos equiparable al que del castellano tienen los escolares catalanoparlantes”], señalaban Alsina y otros (1993: 23) en el estudio del SEDEC que sirvió de marco para el arranque del Programa de Inmersión.

es decir, procedentes de fuera: *foranis*, según la expresión utilizada por una profesional vinculada al programa desde sus inicios. Pero no se trata sólo de eso; además, dicha denominación viene connotada de otros rasgos -algunos de los cuales de tipo étnico- que dan todos ellos idea de la dificultad de escolarizar esos alumnos; lo cual prepara el terreno para aplicar un discurso y un tratamiento propios de un discurso de normalización social. Pueden apreciarse esos rasgos en el siguiente balance del programa, hecho desde el SEDEC en 1997:

“L’arribada d’alumnes que s’incorporen tardanament als centres educatius, ja sigui a principi de curs, ja al llarg de tot el curs, suposa en molts casos, a causa del seu índex elevat, una situació que mereix una atenció especial per la incidència que aquesta circumstància produeix en els grups classe corresponents i en el desenvolupament general de la tasca educativa de l’escola.

Podem concretar de forma resumida les dificultats de la situació exposada:

- a) el desconeixement que els alumnes tenen de la llengua de l’escola,*
- b) la pertinença a cultures diferents i sovint molt allunyades de la nostra,*
- c) l’escolarització en sistemes molt diferents al nostre,*
- d) l’absència d’“hàbits” escolars en un percentatge considerable, a causa de la no escolarització en llurs terres d’origen”.*⁵⁰

Nos encontramos, pues, ante el hecho de que dos actuaciones escolares inspiradas en un mismo proyecto y en un mismo discurso (el de normalización nacional), aplicadas a poblaciones escolares parecidas en cuanto a que proceden en ambos casos de flujos migratorios⁵¹, generan sujetos escolares y despliegan de hecho discursos muy distintos:

⁵⁰ “*Projecte Turmeda, adreçat a alumnes d’incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya*”, p.1 (documento inédito). [Traducción: “La llegada de alumnos que se incorporan tardíamente a los centros educativos, ya sea a principio de curso, o bien a lo largo de todo el curso, supone en muchos casos, a causa de su elevado índice, una situación que merece una atención especial por la incidencia que esa circunstancia produce en los grupos-clase correspondientes y en el desarrollo general de la tarea educativa en la escuela.

Se puede concretar en resumen las dificultades de la situación expuesta:

- a) el desconocimiento que los alumnos tienen de la lengua de la escuela,
- b) la pertenencia a culturas diferentes y a menudo alejadas de la nuestra,
- c) la escolarización en sistemas muy diferentes al nuestro,
- d) la ausencia de ‘hábitos’ escolares en un porcentaje considerable, a causa de la no escolarización en sus respectivas tierras de origen”].

⁵¹ Es cierto que, como ya hemos dicho, se trata de flujos migratorios acaecidos en distinto momento histórico.

los hijos de la inmigración española son alumnos *de dentro* ya de entrada en el doble sentido (escolar y nacional), mientras que los descendientes de la inmigración extranjera -y especialmente del llamado Tercer Mundo- son considerados alumnos *de fuera* (proviene de otros sistemas educativos o no han asistido a la escuela, y son de otras culturas). Los primeros son cada vez menos objeto de designación potencialmente étnica; los segundos están aún marcados por la diferencia cultural⁵².

A propósito del desigual tratamiento escolar de los niños de aquellas dos inmigraciones, Joaquim Arenas, jefe del SEDEC, justificó -en respuesta a una interpelación expresa del autor de la presente investigación- ese hecho argumentando que los inmigrados de ahora no eran europeos y que nos separa de ellos la cultura, la forma de vida, la *civilización* en definitiva. Según esta argumentación, habría una distancia cultural que, además de implicar diferencia de formas culturales, indica desigual grado de progreso⁵³. Para Arenas, esto explica que los niños y niñas árabes y de otras procedencias hayan sido objeto, sobre todo, del Programa de educación compensatoria.

Como se podrá corroborar en el siguiente apartado, estamos aquí ante el umbral de un nuevo discurso de etnicidad que, a pesar de ser desarrollado en Cataluña principalmente por el Programa de compensatoria y de haber legitimado sobre todo la actuación de este programa, hunde sus raíces en un cierto consenso social.

En este sentido resulta significativo repasar la historia de la relación entre el Grupo de incorporación tardía del SEDEC y el Programa de educación compensatoria, ambos dependientes del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

Desde su creación, en el curso 1989/90, los profesionales del mencionado Grupo vieron la necesidad de coordinar ambos equipos. La base de esa colaboración fue, desde el principio, el reparto de ámbitos de actuación: la *cuestión de la lengua* competía al Grupo de incorporación tardía, y los aspectos relacionados con la *marginación social* al Programa de compensatoria⁵⁴.

⁵² Quizás haya que decir que aquí el análisis del discurso no se detiene en el nivel explícito. Así, la política del SEDEC hacia los inmigrados africanos, por ejemplo, es de corte integracionista, ya que se propone integrarlos sin marcar la diferencia -según palabras de J. Arenas.; otra cosa es, sin embargo, cómo se despliega y pone en marcha dicho discurso.

⁵³ Arenas ejemplifica esto comparando los imanes islámicos de hoy día con la Inquisición de la Europa de hace unos siglos.

⁵⁴ De la entrevista con Lluïsa Rancé, profesional del Grup d'atenció a alumnes d'incorporació tardana (Barcelona, 28.2.1997).

Por otra parte, en el proceso de encuentro entre esos dos programas de actuación educativa, se han producido dos procesos de cambio paradójicos, al menos de entrada. Por un lado, el Programa de alumnos de incorporación tardía del SEDEC ha adoptado un discurso de normalización social, hasta ese momento propio y casi exclusivo del Programa de educación compensatoria. De esta manera, un programa inicialmente concebido como una ampliación, por así decir, del Programa de inmersión al catalán, y como tal orientado hacia la integración de alumnos castellanoparlantes mediante la enseñanza del catalán, ha ido incorporando parte del discurso diferencialista en auge en otros ámbitos⁵⁵, así como una sensibilidad extrema hacia la segregación de los alumnos recién llegados, hasta el momento sólo surgida de las directrices del Programa de compensatoria⁵⁶. Respecto a este último aspecto, ha destacado el proyecto piloto de talleres de lengua para alumnos de incorporación tardía magrebíes realizado en Osona, previo reparto de la comarca con el equipo de compensatoria de la zona; aquí, el control de la matriculación ha consistido en: por una parte, detección de alumnos destinatarios del programa y, por otra parte, vías de distribución de este alumnado por los centros, con el propósito de evitar la formación de *ghettos*.

Por otro lado, el Programa de educación compensatoria, inicialmente poco sensible a los planteamientos de la normalización lingüística (durante algunos años, las clases de refuerzo a niños extranjeros habían sido impartidas en castellano, en contra de los criterios del SEDEC), ha ido incorporando el uso de la lengua catalana entre sus maestros, a la vez que ha aceptado el asesoramiento de parte de los profesionales del Programa de incorporación tardía.

⁵⁵ El *Projecte Turmeda* habla, en su parte programática, de atención a las relaciones interculturales (p. 2).

⁵⁶ En el apartado siguiente se verá con detenimiento la aparición, a lo largo de la historia del Programa de educación compensatoria en Catalunya, del criterio de distribución de alumnos definidos étnicamente -al menos en parte- a partir de concentraciones superiores al 15 % del total del centro escolar.

1.2. El discurso de etnicidad desarrollado en el marco de las políticas escolares de normalización social.

Al principio de este capítulo se apuntó que las políticas escolares de protección social desplegadas en España y, especialmente, en Cataluña desde los años ochenta habrían albergado en su seno y de alguna forma promovido la producción de discursos de etnicidad. En el presente apartado, me propongo observar por qué y cómo esas políticas que he llamado de *normalización social* han requerido para su desarrollo de discursos de etnicidad para, posteriormente, explicar qué efectos sociales ha conllevado esa confluencia de un dispositivo pedagógico de normalización social con el despliegue de discursos de etnicidad.

Antes, sin embargo, me parece necesario situar el origen y desarrollo de la educación compensatoria en el Estado Español, habida cuenta de que se trata del principal programa escolar de normalización social.

1.2.1. Orígenes teóricos de la educación compensatoria en España.

Hacia la segunda mitad de los años setenta y en círculos próximos al Ministerio de Educación y Ciencia⁵⁷, el concepto de educación compensatoria ocupa un lugar de relieve dentro de la teoría pedagógica en boga en ese momento, todavía enraizada en una visión funcionalista de la estratificación educativa y social y, en el fondo, inspirada en la *teoría del capital humano* norteamericana de los años sesenta⁵⁸.

En ese contexto, la educación compensatoria es vista como un instrumento clave -"una estrategia global", en palabras de D. Quintana, miembro del Equipo de Estudios adscrito al mencionado Ministerio- para alcanzar la igualdad de oportunidades, otro de

⁵⁷ Véase, por ejemplo, la nota firmada por Diego Quintana, del Equipo de Estudios del Gabinete de Asuntos Generales de la Secretaría General Técnica ("La educación compensatoria y la igualdad de oportunidades") a la edición: Varios Autores (1977), **Educación compensatoria**. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC; selección de estudios elaborados por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa. Aquel texto introductorio sintetiza bien tanto los objetivos como el método que implica, en su formulación teórica, ese programa educativo. Sobre su análisis se basa buena parte del presente apartado.

⁵⁸ Sobre la teoría funcionalista en sociología de la educación y teoría del capital humano, pueden verse, respectivamente, los artículos ya clásicos de R. Collins (1971) y T.W. Schultz (1961); para una visión crítica de la adopción de esas teorías por la sociología de la educación en España, véase F. Ortega (1987).

los conceptos centrales en el pensamiento sociopedagógico de la década. Aquí, sin embargo, se apuesta por una concepción de igualdad de oportunidades que supere las perspectivas conservadora y liberal⁵⁹, y opte por

“proporcionar a todos un tratamiento desigual, (...) ayuda específica para quien la necesite más, dedicación especial al que por razones psicológicas y/o sociales y/o económicas se encuentra en inferioridad frente a los demás” (VV.AA., 1977: 13).

Esta nueva visión de la igualdad de oportunidades va a contribuir a orientar la acción educativa hacia una mayor “personalización” o individualización, según se formula en el mismo texto (12 y 16).

Es en el seno de dicha perspectiva que va a tomar sentido, en su origen, la educación compensatoria, que se define, en realidad, por un doble movimiento: uno de identificación de los factores que contribuyen a la desigualdad y otro de corrección de esos factores.

Más concretamente, dicho equipo asesor del Ministerio de Educación y Ciencia establecía el procedimiento de la educación compensatoria en los siguientes términos y fases, basándose en la línea trazada por una reunión de expertos del Consejo de Europa de 1974:

1. Definición del *handicap*.
2. Definición del grado de educabilidad del niño.
3. Asignación de un cierto tipo de establecimiento escolar (ordinario o especializado).
4. Establecimiento de “programas suplementarios adaptados individualmente” (VV.AA., 1977: 17).
5. “Formación especializada a los educadores” (idem).

Curiosamente, el mismo texto que hasta aquí nos ha servido para exponer los principios ideológicos y metodológicos de la educación compensatoria, de probable influencia en la política educativa estatal, señala explícitamente los límites de este programa

⁵⁹ Mientras que la visión conservadora se fundamenta en la idea que “Dios ha dado a cada hombre diferentes virtudes”, la perspectiva liberal establece que “todo hombre, desde su nacimiento, posee unas aptitudes más o menos constantes y el sistema de enseñanza debe abolir todo obstáculo exterior que impide el normal desarrollo de estas” (Varios autores -1977: 11).

pedagógico. En palabras de D. Quintana: “[al niño] se le puede compensar su *handicap*, pero lo que no se el puede compensar es la ausencia de poder que él experimenta en su clase social” (17); e incluso contiene una crítica radical al mismo: ”en última instancia, el término mismo de la compensación implica la existencia de una falta, y esta falta no puede ser definida más que por la cultura dominante”, y concluye: “la problemática de la compensación en último análisis es la cuestión de la legitimidad del orden cultural y del mantenimiento simbólico de la dominación que implica” (17); una crítica que, en definitiva, erosiona las mismas bases del concepto de igualdad de oportunidades:

“Como señala A. Gras, si existiera igualdad ni siquiera se entiende lo que quiere decir igualdad de oportunidades” (VV. AA., 1977: 21).

Así , si a finales de los setenta aparece un discurso de educación compensatoria bien elaborado a partir de la experiencia de que se dispone en otros países europeos, que incluso se permite contemplar sus propios límites y problemas, formulado en las esferas pedagógicas mismas del Estado; durante los años ochenta asistiremos a la institucionalización y puesta en práctica de ese discurso y, a su vez, a su articulación con el sistema educativo preexistente. Lo veremos en el siguiente apartado.

1.2.2. El proceso de institucionalización de la educación compensatoria en España y Cataluña.

En este apartado intentaré mostrar el proceso de institucionalización de la educación compensatoria en España, reparando especialmente en algunos de sus *efectos perversos*. Me refiero concretamente a tres cambios con respecto a los planteamientos iniciales. En primer lugar, de una posición en parte radical ante el problema de la desigualdad social y, en todo caso, de una propuesta de aplicación integral y no sólo en el ámbito escolar, se pasa a la implementación de programas restringidos a ese ámbito y a menudo centrados en clases de apoyo. En segundo lugar, si el enfoque pedagógico inicial apuntaba hacia una mayor personalización de la atención educativa, la actuación jurídica, en su esfuerzo por acotar los ámbitos de aplicación, supone recurrir a categoría colectivas, de manera que se tipifican o bien grupos, o bien zonas susceptibles de recibir

ese tipo de refuerzo o compensación⁶⁰. Un tercer elemento que ha incidido en el desarrollo posterior del programa de educación compensatoria ha sido la creación de un cuerpo de maestros especializados en la aplicación del programa, en lugar de optar por la formación especializada a los maestros de los mismos centros, como apuntaban las recomendaciones del Consejo de Europa. Esto último ha sido especialmente acusado en Cataluña, desde la firma del convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia, y el Departament d'Ensenyament en 1983, que supone el inicio del programa en esta comunidad autónoma.

El primer y único documento jurídico sobre educación compensatoria en España data de 1983⁶¹ y en él se pueden observar ya aquellas modificaciones respecto al programa pedagógico compensatorio formulado a mediados de los 70, aunque, en parte, se inspire en él. De hecho, el citado texto legal presenta la educación compensatoria como “garantía necesaria” para la desaparición de la desigualdad ante el sistema educativo y define a aquellas personas que padecen esta desigualdad en términos de “su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia”, es decir en términos coincidentes con la concepción de los setenta (aunque esta incluía también el *handicap* por razones psicológicas). Sin embargo se aparta de esta en el momento en que acota con más precisión a los destinatarios de la educación compensatoria. En este sentido, categorizaciones colectivas como “sectores especialmente desfavorecidos”, “grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas” y “grupos de población [que] habitan en áreas geográficas con unos indicadores que le confieren el carácter de deprimidas en su conjunto”, substituyen la línea de atención *personalizada* y generalizada⁶² defendida por el Equipo de Estudios adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia (VV.AA., 1977: 12). El campo de aplicación instituido estará formado, en definitiva, por las llamadas *zonas de actuación preferente*.

⁶⁰ De hecho, hay que advertir que aquí me ocupo exclusivamente del paso de ese programa teórico -tal como se formulaba la educación compensatoria en los años setenta- a su puesta en práctica a partir de los años ochenta en forma de programas concretos de educación compensatoria. Queda por tanto sin atender la influencia de ese mismo programa en la política y en la práctica educativa general en la escuela española.

⁶¹ *Real Decreto sobre Educación Compensatoria 1174/1983 de 27 de abril*.

⁶² Se trata del ya citado “*proporcionar a todos un tratamiento desigual ...*” (VV.AA., 1977: 13), que aquí me permito subrayar.

Por otra parte, el Decreto que confiere carácter legal a la educación compensatoria le atribuye otras dos características no previstas en el ideario de los setenta: su vinculación estricta a la institución escolar y el carácter de actuación urgente. Ninguna de las actuaciones que comprende el nuevo programa de compensatoria (artículo 2) apunta hacia el ámbito familiar o comunitario; ningún espacio se concede para las actuaciones más globales o de mayor alcance temporal, antes bien prevalece el concepto de actuación ante la emergencia, como da cuenta la aplicación de *planes especiales de carácter urgente* (artículo 3) en las citadas zonas de actuación educativa preferente.

Sin este bosquejo histórico, sin esa referencia al desarrollo en parte perverso de la institucionalización de la educación compensatoria en España y Cataluña, no nos sería posible comprender cabalmente la aparición en su seno de criterios de etnicidad, principalmente como instrumentos de detección y definición de situaciones que requieren la intervención *compensatoria*, cuestión que abordamos a continuación.

1.2.3. La aparición de discursos de etnicidad en el marco de las políticas de educación compensatoria.

El bosquejo del origen y primera institucionalización de la educación compensatoria en España -entendida como el exponente principal de la política de normalización social en el ámbito escolar- visto hasta aquí no presenta ningún indicio de uso de categorización étnica. En los términos en que aparece formulado el programa compensatorio hasta ese momento muy bien pudiere haber operado sin recurso a rotulación étnica o “cultural”. De hecho, los criterios que el mencionado decreto fundacional establece para definir zonas de actuación educativa preferente se basan en otro tipo de dimensiones: tasas de analfabetismo superiores a la media nacional, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en EGB, abandonos en este nivel educativo, no escolarización en enseñanza secundaria -especialmente en FP-1- y abandono en este último nivel.

Sin embargo, a partir del curso 1988/89 en el territorio de competencia del MEC y del mismo curso 83/84 de arranque del programa de educación compensatoria en Cataluña,

las categorías *minoría étnica* o *minoría cultural* aparecen como un nuevo criterio de demarcación del ámbito de aplicación del programa. Además, como tendremos ocasión de contemplar con detalle, en Cataluña el criterio étnico de demarcación va a convertirse en poco tiempo en el principal eje del programa, mientras que para el programa a nivel del territorio del MEC un proceso en la misma dirección va a producirse unos años más tarde.

Me propongo en este apartado explorar qué condiciones explican la aparición de un discurso de etnicidad -con sus consiguientes prácticas- en el seno de las actuaciones de educación compensatoria en España y en Cataluña. Para ello, me fijaré en los términos en que se manifiesta ese discurso, para intentar inferir de ahí su encaje con los objetivos y prácticas del programa de compensatoria. La hipótesis que voy a sostener al respecto es que existe una afinidad entre las reglas de operatividad y despliegue de la educación compensatoria, como práctica de normalización social, y un determinado tipo de formación discursiva de la etnicidad. Este factor, junto con la disponibilidad social de ese discurso de etnicidad y la vigencia del consenso social que le confiere plausibilidad y sentido, permite explicar no sólo la aparición, sino también el enorme vigor que están demostrando los discursos de etnicidad (inclusive los discursos sobre la *diversidad cultural* de los años noventa) vinculados a los procesos de normalización social.

Analizaré en primer lugar el proceso de aparición y despliegue del discurso de etnicidad a través del programa de compensatoria en el ámbito territorial directamente dependiente del Ministerio, para a continuación hacer lo propio con las actuaciones de normalización social del Departament d'Ensenyament para el ámbito catalán.

A nivel del ámbito de actuación del MEC y a tenor de la documentación disponible⁶³, el recurso a la etnicidad como criterio de delimitación y, en general, como discurso, no aparece hasta el curso 1988-89, es claramente minoritaria como línea de actuación hasta el 1991-92, y pasa a convertirse, a partir del siguiente curso, en el ámbito de actuación principal del programa de educación compensatoria. Pero veamos con detalle ese proceso de aparición y despliegue.

En los dos cursos anteriores a la aparición de elementos de etnicidad en el dispositivo de actuación compensatoria se observan una serie de cambios que, a mi entender, pueden ayudar a entender esa aparición. Así, el informe sobre el curso 1986-87, tres cursos después de la entrada en vigor del Decreto sobre educación compensatoria, ya alude, junto a las desigualdades fijadas por este (por procedencia social, económica o geográfica de las personas), a otras desigualdades como “la distinta formación cultural del entorno” de pertenencia (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 1988: 29) y, sobre todo, se refiere a la necesidad de un criterio de discriminación positiva para atender a los alumnos más desfavorecidos económica y socioculturalmente. Por otro lado, en relación al mismo curso el Consejo Escolar del Estado propone la atención a centros escolares con tasas de fracaso escolar superiores a la media, lo que supone dos novedades en el enfoque del programa compensatorio:

- a. la definición de una unidad de actuación directamente escolar, los centros, en lugar de continuar con el criterio zonal que marcó el Decreto; y, sobre todo,
- b. un cambio en la concepción misma de la función del programa: la atención a los alumnos que presentan fracaso escolar (que el informe de 1987-88 acota en abandono escolar y repetición de curso) y que el curso 1990-91 va a devenir la gran área de actuación del programa, supone la renuncia a incidir sobre el *handicap* de raíz social, económica o cultural, extraescolar, en cualquier caso, a compensar la desventaja que conlleva, para tratar de atajar lo que ya es un resultado plenamente escolar, *a posteriori*, podríamos decir⁶⁴.

Como veremos, en ese cambio de orientación del dispositivo de la educación compensatoria en España, junto con su necesidad consustancial, podríamos decir, de disponer de criterios delimitadores de su objeto de actuación, y la apertura hacia las *desigualdades culturales*, se encuentran algunas de las claves que permiten entender la

⁶³ Me voy a servir para ello de los informes emitidos y publicados por el Consejo Escolar del Estado, sobre el estado del sistema escolar desde el curso 1986/87 hasta el curso 1993/94 (véase las referencias bibliográficas al final del texto).

⁶⁴ Se puede considerar el siguiente requerimiento del Consejo Escolar del Estado formulado al finalizar el curso 1987-88 como uno de los últimos destellos del ideal compensatorio de los años setenta, basado en principios de globalidad y compensación de la desigualdad *a priori*: “La educación compensatoria debe ser **un principio inspirador de todo el Sistema Educativo** y atender con excepcionales medios no sólo a los alumnos que ya han abandonado el Sistema Educativo, sino también **a aquellos que lo terminarán abandonando prematuramente por no haber recibido a tiempo todos los medios de compensación al alcance del sistema**” (CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 1989: 48; permítaseme el subrayado).

aparición y encaje de un cierto discurso de etnicidad en el seno de dicho dispositivo pedagógico.

Desde el momento de su aparición, el discurso de etnicidad proporciona al dispositivo de la educación compensatoria un criterio de demarcación de su campo de aplicación. La categoría “minorías culturales”, compuesta a su vez por “población gitana y emigrantes” (CONSEJO, 1990: 67), se sitúa aquí como objeto de la acción compensatoria, junto a otros objetos posibles: “zonas rurales”, “jóvenes desescolarizados”, “centros educativos con alto índice de fracaso escolar” y “población itinerante”. Es decir, se trata de un elemento, entre otros, definidor de un *handicap*, de una falta. Con la especificidad -si acaso compartida con los niños vinculados al circo y otras actividades itinerantes- de que su falta -de tipo “sociocultural”, se dirá (CONSEJO, 1992: 122), de hecho entendida como *diferencia cultural*- conlleva una dificultad de *integración*, de *entrada* en el mismo sistema educativo -mientras que para el resto de tipos de alumno objeto de educación compensatoria el problema es, más bien, de fracaso en cuanto a su *salida* de la escuela. Así, por ejemplo, ese mismo año el Consejo Escolar del Estado insta a respetar el Real Decreto 2375/1985 sobre criterios de admisión a la hora de admitir “alumnos con problemáticas específicas (tanto de adaptación, de etnia o de población itinerante” (68). O bien, un curso más tarde, un informe análogo hace alusión a “la población portuguesa, marroquí y de otras nacionalidades”⁶⁵, diciendo que “aunque son pocos necesitan una dedicación especial para conseguir una integración efectiva” (CONSEJO, 1991: 71).

No se trata de un discurso de etnicidad cualquiera, sino de un discurso cuyos términos encajan en/son eficaces/ resultan operativos para la práctica compensatoria. Así, un primer elemento característico de ese discurso son las categorías de tipo cerrado que utiliza, que implican una clasificación fuerte y jerárquica entre sí. Es el caso de la categorizaciones *gitano (/payo)* y *marroquí (/español)*, en la que el primer término, subordinado al segundo, aparece enunciado explícitamente, aparece marcado, y el segundo, el término dominante, no. Dicho elemento permite, como ya hemos visto,

⁶⁵ Puede pensarse que la dificultad específica de integración de estas categorías de población respondiese a razones lingüísticas, al hecho concreto de no dominar la lengua escolar, en este caso, el castellano. Sin embargo, no deja de ser, como mínimo, sorprendente que esa dificultad se suponga siempre de ciertas categorías y nunca de otras, como las referentes a países occidentales, grupos ausentes del campo de aplicación de los programas de educación compensatoria.

satisfacer esa necesidad de criterios delimitadores que requiere la práctica educativa compensatoria.

El segundo aspecto definitorio de ese discurso de etnicidad, la referencia a lo cultural en la significación de las categorías débiles (por oposición velada a la cultura autóctona, a la cultura escolar), va a marcar el desarrollo mismo del programa compensatorio. La orientación de ese discurso puede resumirse así: se trata de integrar en la escuela a esas poblaciones de *otras culturas* que se han mantenido fuera o al margen del sistema educativo⁶⁶, no renunciando a esa *diferencia* cultural con que se les caracteriza, a esa denominación *de origen*, se podría decir, sino, más bien, gestionando el reconocimiento y el uso de sus culturas como medios de su inserción en la escuela *normal*. Aquí radica, como veremos, el origen de la incorporación del discurso de la diversidad cultural, con sus variantes *multicultural* e *intercultural*, en el mismo dispositivo de normalización social que es el programa de educación compensatoria.

De hecho, la inclusión de ese discurso etnicista -o *culturalista*, si se prefiere- en el funcionamiento del programa compensatorio va a culminar en la formación de un nuevo campo de aplicación de ese programa: el constituido por la práctica de escolarizar a aquellos que provienen de fuera del sistema educativo, fuera de su *cultura*; el campo, en definitiva, de las *prácticas de escolarización* por parte de la institución escolar, tal como aquí he definido este concepto (véase el capítulo 1 de la primera parte). Se trata no de un déficit en tal o cual aspecto, fuese este psicológico, económico o social, sino de un déficit total, de un déficit que, denominado como *cultural*, se entiende como déficit de escolarización⁶⁷. Respecto a este campo, más que hablar de programa de compensatoria, bien se podría hablar directamente de *programa de inserción escolar*. La constitución de este campo se hizo evidente cuando, al final del curso 1990-91, el informe del Consejo Escolar del Estado efectuó su balance de la actuación en relación a la población gitana:

“Los cursos anteriores se han caracterizado por el esfuerzo realizado (...) para detectar las necesidades, planificar los recursos necesarios e integrar a la población gitana en edad

⁶⁶ La actuación con la población gitana y, en particular, el paso de un modelo de segregación, propio de las *escuelas de gitanos* e incluso de las *escuelas puente*, a otro de integración en los centros ordinarios, me parece esclarecedora respecto a este punto (LOVELACE, 1995:123).

⁶⁷ Las prácticas de inserción escolar de alumnos objeto de educación compensatoria parten, normalmente, del presupuesto de no escolarización anterior de dichos alumnos, lo cual significa ignorar su formación escolar en los países de origen.

escolar en los Centros educativos ordinarios. Este trabajo cristalizó con la matriculación de la población contactada.

A pesar de que no se pueda afirmar hasta pasados varios cursos cuál ha sido el grado de eficacia de esta campaña, el gran paso ha sido dado y tan sólo queda conectar con pequeños grupos aislados y dispersos por localidades de menor densidad de población” (CONSEJO, 1992: 124),

como si se estuviese ante la culminación de un proceso de *colonización* de un terreno completamente virgen.

Para llevar a cabo ese proceso de escolarización de la llamadas minorías culturales, se erige en paso/aspecto crucial el control de su distribución por los centros escolares, toda vez que se trata de una cuestión que se percibe como problemática. Así, figura entre las actividades destacadas de los equipos de educación compensatoria la

“Localización de recursos que favorezcan la escolarización de estas minorías, participando en la organización de las plazas y transportes escolares que apoyen esta escolarización sin provocar grandes disfunciones en ningún Centro” (idem);

lo que, por cierto, da a entender que la escolarización de las *minorías* gitana, portuguesa, marroquí y demás es susceptible de desencadenar, sin más, disfunciones en los centros donde ingresen.

Recapitulando hasta aquí, nos encontramos pues a principios de los noventa con la consolidación de un discurso de etnicidad dentro del dispositivo de la educación compensatoria y, como consecuencia de la operatividad de ese discurso, con un nuevo campo de aplicación del programa compensatorio: el de la inserción escolar de las *minorías culturales*. Campo que no va a cesar de ganar terreno dentro del conjunto de ese programa hasta convertirse en su eje principal de actuación y despliegue. Veamos, a título de indicador, la evolución de los alumnos atendidos por el programa de educación compensatoria, según el área de actuación:

**Alumnos atendidos por el Programa de educación compensatoria
(ámbito de gestión del MEC)**

Subprograma	Curso 1990-91		Curso 1991-92		Curso 1993-94	
	N. alumnos	%	N. alumnos	%	N. alumnos	%
Minorías culturales	7.264	16,1	10.277	23,5	82.788	58,2

Abandono y fracaso escolar	37.850	83,9	33.414	76,5	49.487	34,8
Otros subprogramas	---		---		10.021	7,0
Total	45.114	100,0	43.691	100,0	142.296	100,0

Fuente: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992, 1993, 1995)

Asimismo, se pueden tomar como indicadores tanto el número de actuaciones, como de maestros implicados:

**Número de proyectos dentro del Programa de Educación compensatoria
(ámbito de gestión del MEC)**

Subprograma	Curso 1991-92		Curso 1992-93		Curso 1993-94	
	N. actuaciones	%	N. actuaciones	%	N. actuaciones	%
Minorías culturales	213	37,1	266	44,9	432	61,9
Abandono y fracaso escolar	360	62,9	311	52,6	253	36,2
Otros subprogramas	--		15	2,5	13	1,9
Total	573	100,0	592	100,0	698	100,0

Fuente: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995)

Número de docentes

(Programa de Educación compensatoria. Ámbito de gestión del MEC)

Subprograma	Curso 1991-92		Curso 1992-93		Curso 1993-94	
	N. docents	%	N. docents	%	N. docents	%
Minorías culturales	233	29,3	254	39,9	324	50,7
Abandono y fracaso escolar	562	70,7	368	57,8	302	47,2
Otros subprogramas	--		15	2,3	13	2,1
Total	795	100,0	637	100,0	639	100,0

Fuente: CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995)

Además, durante el curso 1991-92, se realiza la primera estadística completa sobre la población de origen extranjero escolarizada en centros españoles, como parte de un informe de la Comisión Europea de la CE (M.E.C., 1992); y a partir del curso siguiente, se abre una nueva área de intervención dentro del programa de compensatoria: “la integración de alumnos procedentes de otras culturas”, cuyo título no hace sino reforzar el vínculo de exterioridad con que se contempla a esos alumnos.

Por cierto, esa expansión del ámbito referido a minorías culturales, junto con la reducción relativa del resto de ámbitos, especialmente los referidos a prevención y tratamiento del fracaso escolar, da lugar a la siguiente observación por parte del Consejo Escolar del Estado:

“Este Consejo observa y valora positivamente, el notable incremento del número de actuaciones y docentes que atienden a minorías étnicas y culturales.

No obstante, también este Consejo ha de expresar su preocupación por la reducción del número de actuaciones y de docentes en la prevención del abandono escolar en el ciclo superior de EGB, y en las aulas ocupacionales y proyectos en Centros de FP” (CONSEJO, 1995: 250-251).

Asimismo, este proceso de implantación y expansión del discurso de etnicidad dentro del dispositivo de la educación compensatoria conlleva la incorporación del nuevo discurso de la diversidad cultural. No voy a entrar en profundidad a analizar el despliegue de este discurso, en ciertos aspectos nuevo, en cierto sentido variante de

aquel discurso de etnicidad primero. Sin embargo, sí que me interesa apuntar un par de observaciones.

En primer lugar, hay que decir que el discurso de la diversidad cultural no surge del vacío y, sobre todo, no cae en el vacío. Aparece y se desarrolla como un medio concebido, bajo la óptica del programa de compensatoria, para favorecer la integración de la *minorías culturales* en el sistema escolar ordinario. Se circunscribe -al menos hasta el momento- al campo de acción de aquél. Sin embargo, segunda observación, en tanto que discurso innovador (puesto que cuestiona la jerarquía etnocéntrica entre categorías) da lugar a una apertura del campo a nivel ideológico y discursivo lo suficientemente amplia como para albergar la disputa/la pugna simbólica entre diversos agentes sociales. Así, el debate sobre la incorporación de aspectos de la *multi* o de la *interculturalidad* dentro del currículum y del espacio escolar se ha convertido en un nuevo campo de posibilidades estratégicas para los distintos grupos, donde la escuela, y más concretamente el dispositivo de la educación compensatoria, actúa como mediador (entre por ejemplo, ciertos grupos definidos étnicamente que reclaman la presencia de su lengua y otros elementos identificadores dentro de la escuela, grupos contrarios a su inserción en centros escolares que consideran propios, etc.).

Hasta aquí hemos visto para el ámbito de jurisdicción del MEC, pues, cómo apareció y se desarrolló un discurso de etnicidad dentro del dispositivo mismo de la educación compensatoria; en qué términos se fue formulando y qué afinidad presentaba con el discurso propio del programa compensatorio. Ahora quisiera avanzar un poco más en la explicación de por qué aquel discurso en términos étnicos ha calado en ese programa de educación compensatoria hasta convertirse en su eje principal.

El primer conjunto de factores explicativos hay que buscarlo en la utilidad que el recurso a un discurso de etnicidad ha supuesto a ese programa de normalización social que es la educación compensatoria. Por dos razones, al menos, ese dispositivo pudo operar con éxito con ayuda de la discursividad étnica:

a. Porque el discurso de etnicidad de categorías cerradas y jerárquicas y orientación *diferencialista* ofrece un criterio simple, claro y conciso -basado, de hecho, en la fuerza de los estereotipos- de delimitación de objetos donde aplicar las actuaciones de compensación.

b. Porque ese mismo discurso proporciona no sólo el objeto de aplicación, sino el lenguaje, el código con que operar en ese objeto, a saber, la gestión de la *diversidad cultural*, y un objetivo último: la inserción y normalización de las *minorías culturales* en la escuela .

Pero, si esas dos razones de operatividad del discurso de etnicidad en el seno del dispositivo de educación compensatoria han acabado por prevalecer ante las razones de otros discursos (del déficit socioeconómico, del fracaso escolar, etc.) ha sido por la ventaja económica que han supuesto para el funcionamiento del programa de educación compensatoria. En ese sentido, el citado discurso de etnicidad suministró a ese programa la coartada para efectuar una transición desde una estrategia de enfoque amplio dedicada a la prevención y combate del fracaso escolar (lo que implicaba su despliegue por todo el sistema educativo y unas prácticas de discriminación positiva del alumnado de procedencia *interna*), de costes económicos muy elevados, hacia una estrategia, mucho más focalizada y, por tanto, más asequible, de apoyo a la incorporación al sistema escolar de niños y niñas de procedencia *externa* a él, caso de los hijos e hijas de inmigrantes, los gitanos -la población considerada más refractaria a la escolarización- y hasta los hijos e hijas de personas vinculados a oficios itinerantes⁶⁸.

El segundo orden de factores que explican el proceso que nos ocupa consiste, por un lado, en la disponibilidad social, siquiera de forma fragmentaria, de ese discurso de etnicidad que aparece en el seno del programa de educación compensatoria del MEC hacia 1987; y, sobre todo, en la plausibilidad social de ese discurso, es decir en la existencia de las condiciones sociales o campos sociales -en el sentido de Bourdieu- que confieren sentido, más o menos consensuado, más o menos disputado, pero sentido al fin y al cabo, a ese discurso .

1.2.4. Aparición y despliegue de un discurso de etnicidad en las políticas de normalización social en Cataluña.

⁶⁸ La asociación de las categorías de hijos de inmigrantes y gitanos con la de niños de familias itinerantes, nos trae a la memoria el cuento de **Las mil y una noches** en que un joven logró deshacer el

El proceso de aparición y despliegue de un discurso de etnicidad en el seno de las políticas de normalización social desplegadas en Cataluña por el Departament d'Ensenyament se ajusta, en lo general, al modelo explicativo trazado hasta aquí, pero presenta algunas diferencias. Atenderé, además, con especial énfasis precisamente a aquellas condiciones sociales que permiten comprender ese proceso discursivo.

En Cataluña, un discurso de etnicidad de clasificación fuerte entre categorías (alto grado de separación y jerarquía entre ellas) y de código culturalista surge en el mismo momento en que empiezan a aplicarse dos políticas de normalización: la relativa a centros de atención especial o preferente, y el programa de educación compensatoria. Ambas han sido desarrolladas desde principios de los años ochenta por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

Respecto al primer tipo de actuación, centrada en la dimensión *centro escolar*, la evolución parece clara: de la constitución de la *Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial* en 1982⁶⁹ hasta el cambio de denominación y creación de los *centres d'atenció educativa preferent*⁷⁰, se da un aumento de la presencia de elementos de etnicidad a la hora de fijar criterios que permitan discriminar los centros escolares de *acció especial*, primero, y de *actuació educativa preferent*, después.

En este sentido, en el texto jurídico de creación de la mencionada junta, el único criterio de etnicidad -"que hi hagi una presència de grups ètnics marginats [en la zona]"⁷¹- aparece tan sólo en el sexto lugar de una escala de trece valores, detrás de los siguientes aspectos: el aislamiento urbano del centro e insuficiencia de servicios, déficits de nutrición, higiene y salud en los alumnos, incapacidad familiar para asumir el hecho escolar, analfabetismo entre los alumnos y delincuencia y agresividad ambiental. En cambio, catorce años más tarde, la orden jurídica mediante la cual se pretende revisar la cuestión de los centros de acción especial, utiliza un discurso de etnicidad de forma más amplia en la delimitación y concesión del status de *centre*

compromiso de boda con su prometida, llevando a la casa de ella a una compañía de saltimbanquis y haciéndolos pasar por su familia.

⁶⁹ *Ordre de 10 de novembre de 1982, per la qual es constitueix la Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial de Catalunya*. Departament d'Ensenyament/ Generalitat de Catalunya. Publicado en el *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n. 293, de 12.1.1983.

⁷⁰ *Ordre del 3 de setembre de 1996, de regulació del procediment de qualificació de determinats centres públics o privats sostinguts amb fons públics de Catalunya com a centres d'atenció educativa preferent*. Departament d'Ensenyament/ Generalitat de Catalunya. Publicado en el *D.O.G.C.*, n. 2264, el 4.X.96.

⁷¹ *Ordre de 10 de novembre de 1982 ...*, doc. cit., p. 56. Traducción: "que exista presencia de grupos étnicos marginados [en la zona]".

d'atenció educativa preferent. En efecto, signos de etnicidad son empleados tanto para caracterizar el entorno próximo al centro (“*percentatge d’immigració, de població pertanyent a minories ètniques o culturals*”⁷²), como para definir el alumnado del centro; en relación a este último apartado, de los tres indicadores fijados, el primero de ellos es enunciado, en parte, en términos de etnicidad: “*existència d’un nombre significativament superior a la mitjana de la resta de centres d’alumnes immigrants o que pertanyen a minories ètniques (...)*”⁷³. Completan la lista de indicadores la presencia de alumnos cuyas familias requieran atención de los servicios sociales o sanitarios a causa de drogodependencias, malos tratos, abandonos familiares, ingresos en centros penitenciarios, etc.; y aquellos que presenten conductas de inadaptación social o escolar.

Los pasajes citados sirven, además, para mostrar la yuxtaposición de ese discurso de etnicidad con un discurso más amplio, que lo envuelve: el discurso de la normalización social de los *handicaps*, de los déficits de adaptación social. Gracias a este contagio discursivo, que vamos a corroborar para el caso de la educación compensatoria, cultura y marginación social se van a dar la mano: las diferencias por cultura se confunden con las deficiencias de socialización⁷⁴.

Respecto a la aparición y desarrollo de un discurso de etnicidad en el marco del *Programa d’Educació Compensatòria* de la Generalitat, se puede observar un proceso similar al que hemos visto para el programa homónimo del Ministerio, aunque con ciertas diferencias. En este caso el proceso de transformación/especialización que experimenta el programa de compensatoria hacia una la inserción de alumnos de otras culturas se da igualmente, aunque de forma bastante más temprana. Además, la implementación de ese programa por parte del Departament d’Ensenyament de la

⁷² *Ordre de 3 de setembre de 1996 ...*, doc. cit., p. 10078. Trad: “porcentaje de inmigración, de población perteneciente a minorías étnicas o culturales”.

⁷³ Idem. Trad.: “existencia de un número significativamente superior a la media del resto de centros de alumnos inmigrados pertenecientes a minorías étnicas (...)”.

⁷⁴ Un editorial reciente de la revista *Àmbits de Polítiques i Sociologia* se preguntaba si las políticas educativas ya no se sostienen en la igualdad educativa basada en la compensación de las deficiencias, como ocurría en los años setenta, sino en la compensación de las diferencias, siendo el mismo el standard social y educativo de éxito (n.4, primavera 1997, página 5. Barcelona: Col.legi de Doctors i Llicenciats en Ciències Polítiques i Sociologia de Catalunya).

Generalitat ha sido poco normativizada⁷⁵, lo cual ha incidido en una mayor sensibilidad a las demandas y presiones locales (de directores de centro, de padres, etc.) y, probablemente, también en una mayor variabilidad de criterios en sus actuaciones. Pero, veámos esas similitudes y diferencias más en detalle.

Cuando el Departament d'Ensenyament crea el *Programa d'Educació Compensatòria* en 1983 -a partir del convenio financiero con el Ministerio de Educación y Ciencia suscrito para tal fin-, la atención específica a alumnos gitanos ya figura entre la ámbitos de actuación de dicho programa. Más exactamente aparece bajo el epígrafe de *alumnos en riesgo de marginación social*, integrando un abanico que completan las áreas de: escuela rural, abandono o fracaso escolar (aulas-taller) y atención a deficientes visuales. Este último ámbito va a pasar en poco tiempo a depender de la llamada educación especial y, concretamente, del *Programa d'Integració escolar*. Algo parecido ocurrirá más tarde con las aulas talleres, que se convertirán en recursos propios de los centros escolares; mientras que el ámbito de escuelas rurales va a terminar desvinculándose del Programa de compensatoria para constituirse en un campo propio dentro del mismo Departament. De manera que, al poco tiempo de su creación, el programa de educación compensatoria catalán se ocupa exclusivamente de los alumnos en riesgo de marginación social; sector en el cual, como vamos a ver a continuación, los *alumnos gitanos*, primero, y los *alumnos extranjeros*, después, se erigen en su campo principal de aplicación.

Una entrevista con el actual responsable del Programa y maestro de compensatoria desde sus inicios, Enric Castella⁷⁶, me permite trazar un esbozo de dicho proceso. Esa *gitanización* del programa de educación compensatoria se produjo de forma incipiente y acentuada en Barcelona. A diferencia de los equipos de Tarragona y Girona del mismo programa, donde la actuación consistió en la formación a maestros en las mismas escuelas y pudo llevarse a cabo de forma progresiva (en palabras suyas, siguiendo un modelo de "*taca d'oli*" [mancha de aceite]); en Barcelona el programa adquirió, según

⁷⁵ De hecho, no existe ningún documento jurídico de creación o desarrollo del programa de educación compensatoria en Cataluña. Es por ello, que en relación a él, nuestra investigación ha utilizado documentos de carácter programático, organizativos o de difusión y reflexión de sus actividades, además de entrevistas con profesionales vinculados a dicho programa.

⁷⁶ Celebrada en Barcelona el 10 de febrero de 1997 y retomada por vía telefónica más tarde, el días 4 de junio del mismo año.

Castella, el carácter de “*apagafocs*” [literalmente “apagafuegos”], pues se utilizó como recurso para acompañar el proceso de transición de alumnos de las llamadas *escoles pont* [escuelas puente], cuyo alumnado era en su mayoría de cultura gitana, a escuelas ordinarias; proceso paralelo a un plan “*operació submarí*” de realojamiento de familias habitantes de barracas o viviendas de autoconstrucción, por parte del Institut Municipal de l’Habitatge de Barcelona. Este inicio del *Programa d’educació compensatòria* en Barcelona va a marcar su desarrollo posterior por dos razones y en dos sentidos:

- a. porque se enfrenta al rechazo que, en ciertos sectores de las escuelas de destino, produce la llegada de esos alumnos, que son vistos como *gitanos*, aunque no se autoidentifiquen así en todos los casos. Este contexto conflictivo va a conllevar una mayor concentración de recursos y orientación hacia ese campo de aplicación étnico por parte del Programa⁷⁷; y
- b. porque se parte de la creencia de que es posible controlar ese rechazo si el número de alumnos reasignados por centro se mantiene bajo; lo cual va a dar lugar a un conjunto de prácticas, más o menos explícitas, más o menos regulares, de control de la asignación de centro escolar a los alumnos objeto de la actuación compensatoria.

Voy a detenerme ahora un momento en ese momento de aparición de un discurso de etnicidad dentro del programa de educación compensatoria en Barcelona, haciendo hincapié en sus bases de legitimación. Después pasaré a abordar el despliegue de ese discurso hasta nuestros días, desde el punto de vista de su campo de aplicación preferente, del control ejercido sobre asignación de centro al alumnado *étnico* y, finalmente, de la aparición del discurso de la diversidad cultural.

Para el primer propósito me serviré de un artículo del equipo barcelonés de educación compensatoria publicado alrededor de 1984⁷⁸, que me parece significativo por dos razones: en primer lugar, supone un intento de explicar el porqué de un equipo de compensatoria para alumnos gitanos en un momento clave: el principio del proceso constitución e institucionalización del Programa de educación compensatoria; en

⁷⁷ En esa fase inicial y a raíz de la prioridad dada al acompañamiento de ese *relojamiento escolar*, el *Programa d’Educació Compensatoria* va a reclutar, como cuenta Enric Castella, a sus maestros de los “*zones d’alumnes problemàtics*”, e incluso de las mismas *escoles puente* objeto de la intervención.

⁷⁸ GRUP DE MESTRES ITINERANT PER A GITANOS DE BARCELONA (1984), “Educació Compensatòria: Programa per a infants gitanos”.

segundo lugar, contiene, siquiera de forma embrionaria, los elementos principales que a la postre van a caracterizar el desarrollo del programa de compensatoria en Cataluña.

Dos conjuntos de factores/razones explican la adopción por parte del Programa de educación compensatoria en Barcelona en 1984 de un discurso de etnicidad, tanto en lo que se refiere a constitución de un campo de aplicación, los alumnos gitanos, como en cuanto dispositivo de medidas pedagógicas destinadas a ese campo. Se trata de las mismas razones que explican la aparición más paulatina de un discurso parecido en el ámbito del programa homónimo del MEC hacia 1986. Por un lado, razones que aluden a la disponibilidad y legitimidad/plausibilidad de ese discurso a nivel social. Por otro, factores ligados a la eficacia de ese discurso respecto de los objetivos prácticos de la educación compensatoria, lo que he llamado la *operatividad* de ese discurso.

Para poder activarse, el discurso de etnicidad adoptado inicialmente por *el Grup de Mestres Itinerant per a Gitanos de Barcelona*, adscrito al Programa de educación Compensatòria, debió de precederle, tenía que estar socialmente disponible en el momento de aparición de ese grupo y, sobre todo, debía ser plausible para ciertos sectores sociales. Entendido como *formación discursiva*, es decir como conjunto de reglas que subyacen a la aparición y despliegue de un discurso en sus múltiples manifestaciones, ese discurso se encontraba en la base de las siguientes acciones sociales, legitimándolas:

- en los planes de realojamiento de la población etiquetada como *gitana* de barrios como la Perona, el Camp de la Bóta o Los Pinillos hacia viviendas de protección oficial distribuidas por varios sectores de Barcelona, por parte del Instituto Municipal de la Vivienda;
- en las posturas de rechazo a los alumnos procedentes de las llamadas *escuelas puente* de esos mismos enclaves, por parte de miembros de los centros a los cuales habían de ser reasignados.

En ambos casos, si bien las posiciones discursivas aparecen como opuestas -el Instituto Municipal de la Vivienda como favorable a la distribución y asimilación de las familias de esos enclaves dentro del tejido urbano *normalizado*; los padres contrarios a ese mismo proceso y, por tanto, con una postura segregadora de los hijos de esas familias-

una misma formación discursiva les fundamenta, una misma concepto de las familias objeto del discurso como procedentes de *otra* cultura, de *otro* medio social, en una palabra, procedentes del *ghetto*.

Este consenso de fondo, esta formación discursiva sobre la *gitaneidad* viva en la ciudad a principios de los 80 explicaría, pues, de donde extrae el Programa de Educación compensatoria los tópicos con que urde su campo de actuación. Nos falta, sin embargo, explicar las razones de *operatividad técnica* de la adopción de ese discurso -lo que podríamos llamar la *autolegitimación*-, razones que hay que buscar en la lógica interna a dicho Programa.

En este sentido, un cierto discurso de etnicidad -del cual veremos seguidamente sus rasgos conformadores- proporciona al equipo encargado de ejecutar el Programa de compensatoria, en primer lugar, un objeto de aplicación bien definido y definible: un destinatario, un objeto de la compensación; y, en paralelo, el material con que tejer un dispositivo pedagógico que vendría a colmar las necesidades que plantea ese objeto, cuya gestión y aplicación constituye la misma razón de ser del equipo de educación compensatoria.

Entre un cierto discurso de etnicidad y el programa de educación compensatoria -al menos el desarrollado en Cataluña y en el territorio de jurisdicción del MEC- ha habido *afinidad electiva* -recurriendo a un término clásico de Max Weber. Así, la idea de la *aculturación*, de cambio cultural de un grupo étnico entendido como *minoría cultural* aislada en sí misma, plasmada mediante la acción de su *traslado*, de su *reajuste* en el seno mismo de la sociedad mayoritaria, resulta afín a la idea de la educación compensatoria como instrumento de cambio educativo, de normalización escolar. Además el objeto *gitaneidad* reúne otro requisito que lo hace especialmente idóneo para encajar dentro de un acción de normalización social como es el Programa de educación compensatoria: se trata de su visión como alumnos inadaptados en relación a la socialidad implícita a la escuela; así se menciona:

“la desorientació de molts mestres (...) respecte a les reaccions d’agressivitat o d’inhibició dels alumnes [gitanos] davant la nova situació [l’ingrés a escoles ordinàries] i respecte al frustrant absentisme amb què molts nens i famílies acostumen a resoldre les situacions conflictives” (GRUP DE MESTRES, 1984: 1).

Por tanto, en el objeto *alumnos gitanos*, confluyen dos tipos de déficits: el déficit de escolarización, ligado a situaciones de marginación social, y el déficit cultural por el hecho de pertenecer a *otra* cultura, a una cultura *diferente*. Riesgo de marginación social y diferencia cultural se van a dar la mano en lo sucesivo, con distintas variaciones y matices según el contexto y las propias necesidades del Programa de compensatoria, para constituir, de hecho, su único campo de aplicación.

Primero, como hemos visto, va a ser el objeto *alumnos gitanos* el que cope el campo de aplicación de dicho programa (GRUP DE MESTRES, 1984); en 1985, una circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari se refiere a la población gitana como la primero y principal grupo de "*població infantil marginada*", pero en la lista aparecen, además, los barrios altamente desasistidos y la "*immigració nord-africana*"⁷⁹; categoría esta última que va a ser objeto de atención específica a partir del curso 1986/87 con la creación del llamado informalmente *grup dels àrabs* [grupo de los árabes] dentro del Programa de compensatoria catalán⁸⁰. Dos cursos más tarde, como mínimo, esas categorías de alumnos, *gitanos* y *árabes*, ambas definidas según un criterio de etnicidad, ocupan el primer plano de la categoría global que marca el ámbito de actuación del Programa, *alumnos con riesgo de marginación social*⁸¹. Finalmente, la fórmula adoptada hacia 1994 queda sintetizada mediante la expresión "*alumnes amb risc de marginació i/o pertanyents a minories ètniques*"⁸², cuyos términos, un año después, en un folleto de difusión, se presentan invirtiendo su orden de aparición; exactamente, así: "*alumnes que pertanyen a minories ètniques i/o amb risc de marginació social*"⁸³. Parece claro, pues, que la etnicidad ya presente en la primera formulación del Programa de educación compensatoria del Departament d'Ensenyament, no ha dejado de ganar

⁷⁹ Circular de la Direcció General d'Ensenyament Primari de 2 de setembre de 1985 sobre educació compensatòria referida a actuació en el camp dels infants marginats socials. Documento interno.

⁸⁰ De la entrevista con Lluïsa Rancé, responsable del Grup d'Incorporació Tardana del SEDEC (Barcelona, 28.2.1997). Véase, además, el Full informatiu. Programa d'Educació Compensatòria, editado por el mismo Programa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat en 1995.

⁸¹ Dos artículos son muestra de esa categorización: por un lado, los entonces maestros de compensatoria E. Castella y I. Montano incluyen explícitamente dentro del abanico de "*alumnos con riesgo de marginación*" explícitamente a "*gitanos, árabes y otras minorías étnicas*" (CASTELLA, E. y MONTANO, I., 1989: 44), mientras que otro texto del equipo del Programa de Educación Compensatoria establece como objetivo de dicho Programa "*ajudar a la plena integració escolar de les nenes i nens amb problemes de marginació social, fonamentalment àrabs i gitanos*" (DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA, 1990: 2. El destacado es mío).

⁸² Véase, por ejemplo, la Circular de 25 de febrer de 1994 sobre matriculació d'alumnes amb risc, redactada a petición del mismo Programa de Compensatoria (Entrevista con E. Castella, jefe del Programa, ya citada).

⁸³ Full informatiu ... Traducción: "alumnos que pertenecen a minorías étnicas i/o en riesgo de marginación social".

terreno en la formación del objeto que constituye la misma *razón de ser* de la educación compensatoria en Cataluña. Pero además, la puesta en discurso/la construcción discursiva de ese objeto ha ganado en elasticidad, lo que lo hace todavía más apto para la intervención del programa compensatorio. Me explicaré: el objeto “alumnos en riesgo de marginación social y/o pertenecientes a minorías étnicas” supone un abanico de tres posibilidades de concreción, tres categorías que formarían lo que Foucault llamaba un *campo de posibilidades discursivas*, en concreto: *alumnos en riesgo de marginación social / alumnos en riesgo de marginación social y pertenecientes a minorías étnicas / alumnos pertenecientes a minorías étnicas*. Esta dispersión de posibilidades que, a primera vista, podría parecer confusa y poco operativa, resulta, por contra, muy útil en el caso de actuaciones de normalización social. En este tipo de actuaciones donde el riesgo de fricciones o contestaciones es alto, el poder optar entre tres tipos de *rótulos* tanto para focalizar una acción como para legitimarla supone un recurso eficaz. Pondré un ejemplo.

En 1994, la política de distribución de alumnos objeto del Programa de Educación Compensatoria y, sobre todo, magrebíes, desde los centros escolares de mayor concentración -política incentivada por la llamada *circular del 15 %*- había topado con la contestación de la Federación de Colectivos de Inmigrantes de Catalunya y otras entidades de apoyo a extranjeros. Pues bien, en ese contexto, tuve una entrevista con dos inspectores del Departament d’Ensenyament destinados a la zona del Baix Llobregat sud⁸⁴. Al preguntarles por dicha política de dispersión, la inspectora A aclaró que la circular del 15 % no afectaba al conjunto de alumnos de minorías étnicas, sino solamente a aquellos que, además, reunían los características de “familias en riesgo de marginación”. Sin embargo, al mostrar sus datos sobre población susceptible de recibir educación compensatoria y de atenerse a la medida de ese *umbral de tolerancia*, mientras la inspectora A precisaba que sus datos se referían al mencionado tipo de familias (de minorías étnicas y en riesgo de marginación), el inspector B indicó que las suyas contabilizaban el total de alumnos gitanos y magrebíes escolarizados en su demarcación (es decir, de minorías étnicas con o sin riesgo de marginación). Finalmente, interpelado sobre si dicha circular hacía referencia a los alumnos en riesgo de marginación o no, el inspector B ratificó la exposición de su colega A, pero

⁸⁴ Entrevista realizada en Sant Feliu de Llobregat el 13.6.1994.

precisando que en la circular se hace mención expresa de las minorías étnicas como colectivo susceptible de estar expuesto a dicho riesgo.

Hasta aquí, el análisis del discurso de etnicidad desarrollado dentro de las políticas escolares de normalización social en Cataluña se ha centrado en la formación de un objeto/campo de aplicación étnico; sin embargo, nada hemos dicho sobre qué conceptos intervienen en el despliegue de ese discurso, es decir, qué contenido teórico lo constituye, ni de qué campo de posibilidades estratégicas abre/ de operatividad supone para las agencias y agentes escolares.

Respecto al primer aspecto, hay que decir que a la formación de un mismo objeto étnico -pongamos por caso *alumnos gitanos*- pueden contribuir discursos muy diversos en cuanto a su perspectiva teórica -desde visiones racistas hasta posiciones multiculturalistas, por ejemplo. En el caso que nos ocupa, el *objeto-diana* del discurso fue construido desde un inicio no tanto desde una perspectiva racista -aunque el término *raça gitana* aparezca en el texto⁸⁵-, tampoco a partir de la idea de un pueblo objeto de una deuda histórica contraída por los *payos* que, de alguna forma, habría que compensar; fue conformado, más bien, a partir de la otra idea que definía a los gitanos como *grupo cultural* que entra en una fase nueva, de transición en un doble sentido -como hemos visto ya-, caracterizada por: el abandono del *ghetto*, por una parte, y por la inserción en un medio escolar nuevo, por otra. No se trata -hay que decirlo- tampoco de un discurso asimilacionista, al menos explícitamente, más bien de un discurso multiculturalista *avant-la-lettre*. En él se defiende el derecho a la diferencia del grupo gitano y se valora de forma primordial “*l'intent de convivència pacífica de nombrosos grups culturals ben diferenciats, entre ells el poble gitano*”⁸⁶. De acuerdo a esto, la educación compensatoria va a ocuparse en Cataluña de velar para que aquella inserción en la escuela de alumnos gitanos, primero, árabes, después, *étnicos*, en definitiva, se produzca y se haga asegurando precisamente esa *convivencia intercultural*. La clave teórica de su discurso radica en el hecho de compaginar los rasgos culturales o étnicos con que se acota el objeto de intervención y que, además, se pretende preservar, con los requisitos de escolarización normalizada, con el requisito, al fin y al cabo, de normalización social.

⁸⁵ Grup de mestres, 1984: 1.

⁸⁶ Idem. Trad.: “el intento de convivencia pacífica de numerosos grupos culturales bien diferenciados, entre ellos el pueblo gitano”.

Esa perspectiva teórica con que se construye el campo de aplicación del Programa de Educación compensatoria en Cataluña explica, en buena parte, la facilidad con que a finales de los ochenta el equipo de ese programa incorpora el discurso de la diversidad cultural y, ya en los ochenta, se erige en la agencia productora y difusora principal de la *educación intercultural*, al menos en el marco de la política educativa de la Generalitat⁸⁷.

Hasta aquí hemos visto con qué objetos étnicos y bajo qué perspectiva teórica se constituye un campo de aplicación del Programa de educación compensatoria. Así pues, tenemos unas categorías de alumnos (los *alumnos étnicos, gitanos y árabes*, principalmente) conceptualizadas/definidas por su pertenencia a un grupo cultural minoritario, por su procedencia del *ghetto* o del *extranjero*, del exterior en cualquier caso; y tenemos también un dispositivo pedagógico, dicho Programa, con su perspectiva de inserción y salvaguarda de la *diferencia* cultural de esos alumnos. Nos falta por ver cómo ha operado desde su creación ese dispositivo, con qué estrategia y en qué contextos. Me centraré en aquellas prácticas que han incidido más directamente en el objeto de mi investigación, la distribución de los alumnos por centros escolares.

Desde la misma aparición de un discurso de etnicidad en el seno de la actividad del Programa de educación compensatoria, el control sobre la matriculación de los alumnos definidos por su etnicidad figura entre sus principales líneas programáticas y ha dado lugar a criterios de actuación distintos en función del contexto social y escolar en cada momento.

Podemos distinguir tres fases. La primera fase coincide con la primera institucionalización de la educación compensatoria en Cataluña y la incipiente fijación de un campo trazado en términos de etnicidad donde aplicar esa educación. Es el momento del trasvase de alumnos de las llamadas *escuelas puente* -con mayoría de alumnos definidos como gitanos- a centros ordinarios, hacia 1984. En ese contexto, hay que entender la formulación de una política de control de la matriculación del alumnado

⁸⁷ Véase respecto a esto CASTELLÀ y MONTANO (1989), donde la contemplación de la diversidad cultural en la escuela se entiende, principalmente, como recurso para la integración de los alumnos objeto del Programa de compensatoria; y el citado *Full informatiu ...* que recoge como uno de los objetivos de dicho programa “*oferir informació i orientacions als centres per tal d’incorporar l’educació intercultural al projecte educatiu*”. Hay que decir, por otra parte, que la educación en la diversidad cultural, en sus variantes multicultural e intercultural, deviene desde finales de los 80, pero sobre todo durante los noventa, un campo discursivo de alcance social, en que y del que participan distintos agentes sociales, además del mencionado Programa de educación compensatoria.

gitano como una respuesta al rechazo a su admisión por parte de ciertos sectores de las escuelas de destino de ese trasvase (de aquellos sectores que, en palabras del entonces maestro del Programa de compensatoria y actual jefe, “*posaren el crit al cel*” [en castellano, aproximadamente, ‘protestaron de forma airada’]).

Encontramos ya muestras de una formulación en ese sentido en el primer texto documentado escrito por profesionales del PEC (GRUP DE MESTRES, 1984) y una primera medida administrativa en una circular de la Direcció General d’Ensenyament Primari de 1985⁸⁸. En el texto de 1984, el objeto *alumnos gitanos*, que se presenta como *diana* de la actuación del PEC, pasa a ser además susceptible de asignación a determinados centros escolares y no a otros. Es decir, dichos alumnos pasan a estar sujetos a un proceso de matriculación *especial*, distinto al del resto de alumnos. Para tal finalidad, se establecen criterios de adición, “*que a l’escola hi hagi més d’un gitano*” (GRUP DE MESTRES, 1984:2) [“que haya en la escuela más de un gitano”] y de distribución, “[*que no es produeixi*] un nombre de gitanos que superi les possibilitats d’absorció de l’escola” (idem) [“que no se de un número de gitanos que supere las posibilidades de absorción de la escuela”], y se postula el ideal del equilibrio entre ambos. Criterios contrapuestos que presuponen ambos la dificultad -se diría histórica- de la relación, del contacto entre gitanos y *payos*, y se conciben el primero -el que garantiza un *mínimo* de presencia *gitana*- como remedio para combatir los prejuicios y “*una visió únicament folklorica*” (id.) respecto de los alumnos gitanos y el segundo -el de distribución asegurador de un *máximo* de presencia de alumnos gitanos- para garantizar su absorción.

Queda así patente que el discurso de etnicidad desarrollado dentro y por el PEC se concibe desde sus inicios, en su lógica interna, tanto como una medida de inserción de los alumnos *étnicos*, como un instrumento de gestión de la *diversidad cultural* producida por esa inserción en el medio escolar mayoritario. Es verdad que la circular de 1985 y luego la de 1994 son medidas en el primer sentido, orientadas hacia la integración *sostenible, tolerable* de esos alumnos (establecen ambas el llamado *umbral de tolerancia* de alumnos *étnicos* por escuela en el 15 % del total del alumnado); pero no es menos cierto que, como veremos a continuación, su aplicación ha sido muy variable y que la misma política especial de asignación de centros escolares a alumnos definidos por etnicidad ha resultado sensible a las contestaciones recibidas durante los noventa,

⁸⁸ Circular de la Direcció General d’Ensenyament Primari de 2 de setembre de 1985 ..., documento citado.

ya fueran basadas en el derecho a la diferencia o bien en el derecho de elección de centro. Pero vayamos por partes.

Hay que situar la circular de 1985 todavía en la primera fase, como habíamos dicho. De hecho supone establecer una argumentación que muy bien hubiera podido servir de base al rechazo al ingreso de alumnos gitanos procedentes de las *escuelas puente*, a saber, en los términos de la circular:

*“en general, a partir d’un percentatge de nens gitanos superior al 15 % del total d’alumnes de l’escola, aquesta pot trobar-se amb dificultats per atendre de forma integradora l’educació de tots els seus alumnes”.*⁸⁹

Sirva mi subrayado para notar el argumento: el control de la distribución de alumnos gitanos por centros escolares no afecta tan sólo al éxito de su inserción escolar, sino también al éxito de la educación de *todos* los alumnos; lo cual vendría a coincidir con ese temor de que la presencia de aquellos alumnos pudiese “bajar el nivel de nuestros hijos”, que muy bien se pudo dar entre los padres contrarios a aceptar los niños y niñas procedentes de escuelas-puente.

En una segunda fase, con el PEC ya asentado como dispositivo pedagógico, sin la problemática del trasvase de alumnos de escuelas segregadas, pero con un nuevo contingente de destinatarios, los *alumnos árabes* -aunque también de otras nacionalidades del llamado Tercer Mundo-; la política de control de la matrícula de los alumnos objeto del PEC se mantiene en los mismos términos hasta bien entrada la década de los noventa. De hecho, de la circular de 1985 a la de 1994, pocas variaciones han habido: a caso donde aquella se refería a *alumnos gitanos*, esta se refiere a *alumnos en riesgo de marginación y/o pertenecientes a minorías étnicas*, pero la consigna es la misma: desaconsejar la inserción de aquellos alumnos por encima del 15 % del total del alumnado. Lo que ha variado en ese período ha sido el sentido de dicha medida, sus implicaciones en relación al contexto socioescolar; o, más concretamente, sus bases de legitimación. Así, si el primer PEC y la referencia al 15 % como umbral de tolerancia tomaba sentido en un contexto donde el problema era el paso de escuelas étnicas segregadas a escuelas integradoras de las diferencias culturales, a partir de cierto momento -sobre todo con el incremento de la inmigración extranjera- el recurso a ese

⁸⁹ *Circular de la Direcció General d’Ensenyament Primari...*, p.3. Trad.: “en general, a partir de un porcentaje de niños gitanos superior al 15 % del total de los alumnos de la escuela, esta puede

15 % adquiriría significación por referencia a un previsto y temido proceso inverso, esto es, de transformación de escuelas integradas en escuelas *ghetto*. En ese momento, las nuevas bases de legitimación de esa vieja medida son exactamente: (a) el aumento de “*la demanda d’escolarització per part d’infants amb risc de marginació i/o pertanyents a minories culturals*”, en referencia explícita a “*els darrers corrents migratoris provinents del nord i centre d’Àfrica i de països d’Àsia*”, y (b) “*una tendència a treure els seus fills d’aquells centres que escolaritzen un nombre significatiu d’alumnes amb risc de marginació social o pertanyents a minories culturals*”⁹⁰. Por tanto, de una legitimación en base a la constatación de un conflicto -el rechazo a la inserción de alumnos identificados como gitanos apoyado por el mismo PEC- , se pasó a otra en base a la previsión -al miedo, incluso- de un viejo problema: la formación de ghettos.

Pero justamente, la circular administrativa que recoge y difunde explícitamente este nueva justificación/razón de ser de una política de distribución de alumnado, va a resultar ser uno de los detonantes que pondrán en cuestión, desde distintos frentes, esas nuevas bases de consenso, lo que supone a mi entender el paso a una tercera fase. Tercera fase que se va a caracterizar, precisamente, por la formación de un nuevo campo de lucha simbólica, un *campo de posibilidades estratégicas*, en términos de Foucault. Se trata, de hecho, del campo discursivo de la *diversidad cultural*, en plena eclosión durante los años noventa en nuestra país, y que tendrá en la cuestión de las políticas de matriculación uno de sus frentes/campos de batalla.

Asistimos, pues, a una nueva fase, a un nuevo escenario donde, por una parte, el discurso de la diversidad cultural que hemos visto aparecer y desplegarse como un discurso de etnicidad en el seno del PEC deja de ser campo vedado y pasa a ser debatido desde diversas posiciones y donde, además, la política de dispersión de alumnado objeto de ese programa es, a partir de 1994, contestada. En concreto, es contestada, principalmente, desde dos flancos discursivos: uno que pivotaría sobre la reivindicación del derecho a la diferencia y sería contrario a la aculturación -expresado ese mismo año, entre otros agentes, por la Federación de Colectivos de Inmigrantes d

encontrarse con dificultades para atender de forma integradora la educación de todos sus alumnos” [el subrayado es mío].

⁹⁰ *Circular de 25 de febrer de 1994 ...*, p. 1. Traducción: (a) el aumento de “la demanda de escolarización por parte de niños en riesgo de marginación y/o pertenecientes a minorías culturales”, en referencia explícita a “las últimas corrientes migratorias procedentes del norte y centro de África y de países de Asia, y (b) “una tendencia a llevarse a sus hijos de los centros que escolaricen a un número significativo de alumnos en riesgo de marginación social o pertenecientes a minorías culturales”.

Catalunya (FCIC)-, y otro amparado en el derecho de elección de centro escolar -manifestado, entre otros por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras⁹¹. Hay que decir, sin embargo, que dicho debate reflejó un amplio consenso alrededor de la idea, apenas discutida, de que un número reducido de alumnos de minorías culturales favorece su integración escolar.

Ante el alud de contestaciones recibidas en 1994, el control sobre la matriculación de alumnos pertenecientes a minorías étnicas ejercido por parte del Departament d'Ensenyament, aún manteniéndose en sus líneas maestras, pasa a ser mucho más discreto. Hasta el punto de que E. Castella, actual responsable del Programa d'Educació Compensatòria, niega que tenga sentido aplicar hoy el criterio del 15 %, puesto que, según su argumentación, hoy los padres disponen de un máximo de información sobre la totalidad de centros escolares a su alcance⁹². Pero lo cierto es que existe, a nivel, si se quiere, de consigna tácita, un criterio orientado a contrarrestar las tendencias a la formación de ghettos, y que se empieza a aplicar de forma no por discreta menos contundente, como se ha demostrado recientemente en la comarca de Osona, con la fusión de dos centros con concentración relativamente alta de alumnos sobre todo magrebíes con otros dos centros sin apenas presencia de tal alumnado⁹³.

⁹¹ Sobre este debate en general y la reacción que suscitó por parte del Departament d'Ensenyament, véase El Periódico de Catalunya, en su edición del 13.5.1994, pp. de portada y 21.

⁹² Entrevista citada.

⁹³ En realidad, las diferencias entre las tres fases que he trazado aquí, no se corresponden con cambios relevantes en el nivel de la actuación en materia de matriculación -lo cual requeriría de una investigación empírica de la cual no disponemos-, sino con cambios, sobre todo, en las bases de legitimación del control de la distribución de los alumnos designados como étnicos por centros escolares. Lo cual, a su vez, puede ser interpretado como cambios en el contexto social y escolar que da sentido -o sentidos múltiples- a esas prácticas de control sobre ciertos alumnos.

2. La etnicidad en el nivel micro de la institución escolar: las políticas de gestión del alumnado por parte de los centros escolares.

El presente capítulo, al igual que el siguiente, es fruto de una aproximación de carácter micro al campo concreto de estudio, a saber el campo social de los centros escolares en una zona socioeducativa determinada, el Baix Llobregat sur. En conjunto, el enfoque micro contempla dos dimensiones principales: la prácticas de escolarización de las familias, que vamos a tratar en el capítulo 3 de la segunda parte, y las prácticas de selección del alumnado efectuadas por los agentes responsables de los centros escolares, objeto del presente. Ambos se plantean como cuestión central qué papel juegan los discursos de etnicidad en esas prácticas.

A continuación, se describe brevemente cuál ha sido la estrategia de análisis de las prácticas de selección, directa e indirecta, de alumnado por parte de los equipos directivos de los centros.

Partiendo de los centros escolares, entendidos como conjunto de establecimientos sociales interrelacionados que disponen de cierta autonomía respecto del sistema educativo en general⁹⁴, el primer paso del análisis consiste en observar qué prácticas desplegadas por los responsables de los centros escolares (no sólo, directivos de centro, también inspectores de zona y técnicos municipales) contribuyen a configurar sus respectivos alumnados. En segundo lugar, se intenta constatar si en el marco de esos procesos de configuración de alumnados interviene o no el uso social de categorías étnicas o, lo que es lo mismo, si hay producción y transmisión de discursos de etnicidad; lo cual, de hecho, constituye el objeto propio de mi investigación. Se trata, en definitiva, de comprender cómo se generan -en un campo social concreto, el de los

⁹⁴ Sobre las posibilidades y dificultades de la constitución del campo de los centros escolares como objeto de estudio sociológico, véase DÉROUET (1987). Las investigaciones que se han dedicado a estudiar dicho campo son escasas también para el caso español, donde cabe citar los planteamientos de FEITO (1992) y MASJOAN (1994), así como la emergencia de la relevancia de dicho campo para la comprensión del fracaso escolar en CIREM (1994), capítulo 4.

centros escolares- los procesos de etnicización y qué consecuencias tienen sobre la formación de grupos y sujetos, así como en sus interrelaciones.

Con tal finalidad, vamos a considerar dos tipos de prácticas de selección de alumnado por parte de los responsables de centro: (a) el control sobre el alistamiento de niños y niñas, que constituye una serie de prácticas de selección directa, y (b) la construcción de la imagen de centro, conjunto de prácticas que considero como de selección indirecta⁹⁵. Respecto a estas últimas, nos ocuparemos de tres elementos como susceptibles de creación y proyección de imagen de un centro: (b.1) la identificación con ciertos grupos sociales, (b.2) la identificación con un territorio, que de hecho puede ser una componente de la anterior, y (b.3) la oferta pedagógica vista como carta de presentación del centro.

En relación con las prácticas de selección directa de los candidatos a alumnos de un centro, vamos a utilizar como indicador el *grado de accesibilidad* a ese centro. A grandes rasgos, se puede considerar que un centro escolar tiende hacia un acceso restringido o, por lo contrario, hacia un acceso abierto. Aun admitiendo que el grado de restricción o apertura en la admisión de nuevos alumnos en un centro constituye un valor relativo, una cuestión de grado, vamos a intentar precisar todo lo posible dichos términos. Así, hay que entender que una escuela es de acceso restringido cuando el personal responsable del centro efectúe prácticas de selección estrictas de los candidatos a ingresar en ella, en base a requisitos del tipo: superación de un examen, ostentación de ciertos elementos de imagen externa o, simplemente, el pago de una tasa económica elevada. En el extremo contrario, una escuela de acceso abierto es aquella que admite cualquier candidato, es decir donde no existen prácticas de selección. Para la presente investigación, vamos a ampliar dicha categoría hasta hacerla englobar el conjunto de centros que no presenten otros requisitos para el ingreso que los estipulados por la normativa legal⁹⁶.

⁹⁵ No se contemplan aquí las prácticas activas de captación de alumnos por parte de responsables de centros escolares, por dos razones: en primer lugar, por suponer que estas prácticas que, recurriendo a un simil castrense, podríamos llamar de *reclutamiento* por parte de los responsables de centro se dan en contextos mucho más excepcionales que las prácticas de *alistamiento* por parte de los padres y, en segundo lugar, por considerar que su observación escapa a la posibilidades permitidas por las técnicas de investigación empleadas.

³ Nos referimos concretamente a la regulación de la preinscripción y matrícula que fija anualmente el Departament d'Ensenyament.

En cuanto a la dimensión *identidad territorial del centro*, hemos atendido a la delimitación de zonas de influencia por parte del propio centro y/o de la institución escolar general, para agrupar los centros en cuatro tipos:

- a. *Escuela de barrio*, entendiendo por *barrio* un espacio sociourbanístico definido de forma significativa por parte de los propios agentes sociales.
- b. *Escuela de zona*, en aquellos casos en que la zona de influencia del centro abarcaría más de un barrio.
- c. *Escuela local*, si recibe población de un municipio con independencia de sus divisiones internas en barrios o zonas.
- d. *Escuela transmunicipal*, si su alumnado procede de más de un municipio.

En tercer lugar y respecto a la *oferta pedagógica de centro*, cada escuela ha sido caracterizada en relación a cuatro variables: especialización educativa, modelo pedagógico, adecuación a la política de normalización lingüística y adecuación a la Reforma del sistema educativo.

En función de la primera variable, los centros pueden ser clasificados según si presentan o no especialización y, en caso afirmativo, según la especialidad de que se trate (por ejemplo: especialización en educación en inglés).

Respecto a la variable *modelo pedagógico*, aquí ha sido considerada tan solo en tanto que se constituya como un elemento distintivo de la presentación exterior o pública de la escuela en cuestión. Así, podemos distinguir entre: centros que se presentan como *de pedagogía activa*, centros presentados como *de pedagogía tradicional* y centros que no hacen carta de presentación de su modelo de enseñanza.

Por último, hemos cualificado la adecuación al marco normativo que constituye la escolarización en catalán y la LOGSE y su posterior despliegue⁹⁷, mediante cuatro valores: nula, mínima (si se ajusta a las prescripciones normativas), óptima (cuando supera el mínimo prescrito) y precursora (centros piloto o que anticiparon la aplicación de las citadas innovaciones educativas).

Finalmente, hay que indicar que el presente capítulo pretende ofrecer una visión panorámica del conjunto de centros escolares de educación infantil y primaria situados en la zona estudiada, a fin de poder dotar de un cierto marco interpretativo el análisis dedicado a las estrategias de escolarización de las familias (capítulo 3). Es por tal

⁹⁷ Téngase en cuenta que el trabajo de campo realizado para elaborar este capítulo fue realizado en 1994.

motivo que al principio de los dos apartados correspondientes a los municipios de Gavà y Castelldefels, se ofrece con cierto detenimiento una contextualización de su oferta escolar y una tipología de sus respectivos centros escolares.

2.1. Las prácticas de conformación de alumnados por parte de los centros escolares en Castelldefels. El papel de los discursos de etnicidad.

2.1.1. El contexto escolar de Castelldefels.

En el momento de realizar la presente investigación -lo mismo que en la actualidad- existían en Castelldefels 13 centros escolares que ofrecían enseñanza infantil de segundo ciclo y primaria. De ellos, ocho eran centros de titularidad pública y cinco de titularidad privada. Entre los colegios privados, tres habían suscrito conciertos económicos con la Generalitat (escuelas concertadas) y otros dos no. La tabla 1 recoge el listado de centros con sus respectivos alumnos por curso escolar durante el curso 1993/94.

Por otra parte, las estadísticas globales permiten observar que mientras la población matriculada en centros públicos se mantuvo estable entre los cursos 92-93 y 93-94, el alumnado de los centros privados experimentaba una ligera reducción:

TABLA 2
Comparación del número de matrículas por centros según su titularidad. Cursos 92-93 y 93-94.

	Curso 1992-93	Curso 1993-94
Escuelas públicas	2.905	2.906
Escuelas privadas concertadas	1.345	1.234
Escuelas privadas s/concertar	451	430
Subtotal escuelas privadas	1.796	1.664
TOTAL	4.701	4.570

Fuente: Àrea d'Ensenyament del Ayuntamiento de Castelldefels.

TABLA 1
Alumnos por curso y centro escolar. Curso 1993-94

Fuente: Àrea d'Ensenyament del Ayuntamiento de Castelldefels.

En cuanto a previsiones de futuro, los profesionales del área de educación del Ayuntamiento de Castelldefels recomendaban en ese momento prestar atención a la evolución de la demanda de plazas escolares; y ello por dos razones. En primer lugar, porque preveían el aumento a corto plazo de la población de parejas que su edad son potencialmente demandantes de plazas escolares. La urbanización de nuevos núcleos urbanos por aquel entonces en su fase inicial (Can Bou, Can Roca y Can Tintorer) así lo hacen presagiar. En segundo lugar, porque las plazas escolares disponibles o bien se mantenían estables, o bien decrecían ligeramente, a excepción de las de preescolar de 3 años, y no se daban indicios de que tal tendencia pudiera cambiar. Por tanto, se podía dar una situación de saturación de la oferta escolar a medio plazo.

2.1.2. Mapa de centros escolares en Castelldefels.

Para presentar una visión de conjunto del campo de los centros escolares de educación infantil (3-6 años) y primaria en Castelldefels, partimos de la tipología establecida en la introducción al presente capítulo.

Así, atendiendo a los distintos valores de los indicadores *zona de influencia* (delimitada por el propio director o responsable del centro⁹⁸) y *grado de accesibilidad*, en Castelldefels nos encontramos con tres tipos de centros con más peso empírico:

1. Centros de acceso restringido y zona de influencia transmunicipal.(4 centros).
2. Centros de acceso abierto y *de zona*; es decir, cuya área de influencia abarca más de un barrio, normalmente por designación administrativa (4).
3. Centros de acceso abierto y *de barrio* (3).

Hay que añadir además dos tipos más, que caracterizan a sendas escuelas: centro de acceso restringido y de zona, y centro de acceso abierto y de área de influencia municipal. No han presentado ningún caso empírico los casos: centro de acceso restringido de barrio, centro de acceso restringido local y centro de acceso abierto transmunicipal.

⁹⁸ Dichos valores se han obtenido a partir de entrevistas previamente estructuradas a todos los directores de centros de enseñanza infantil (segundo ciclo) y primaria de Castelldefels; y, en su defecto, por alguna persona del equipo directivo designada por el director.

TABLA 3

**Tipología de centros escolares de enseñanza infantil
y primaria en Castelldefels**

	Acceso restringido	Acceso abierto	TOTAL
Escuelas de barrio	0	3	3
Escuelas de zona	1	4	5
Escuelas locales	0	1	1
E. transmunicipales	4	0	4
TOTAL	5	8	13

Fuente: Elaboración propia.

Son centros del primer tipo (acceso abierto y transmunicipales) los colegios privados *The Angloamerican School*, *Virgen de los Llanos*, *Felisa Bastida* y el público *Edumar*⁹⁹. Entre ellos, se distinguen por la línea educativa y, en concreto, por la modalidad de especialización y por la adecuación a la normativa de la Generalitat sobre normalización lingüística. En este sentido, si bien todos los centros presentan especialización educativa, hay una apreciable variación en cuanto a su respectivas *especialidades*: la del *Angloamerican* es la enseñanza en inglés, según el sistema educativo británico; mientras que los centros *Felisa Bastida* y *Edumar* comparten la misma especialidad de enseñar en catalán¹⁰⁰. Hay que decir que todos estos centros se

⁹⁹ Puede resultar sorprendente encontrarse con una escuela pública dentro del tipo transmunicipal de acceso restringido. La posición que el centro *Edumar* ocupa en la tipología se explica, en parte, por la historia del centro.

La escuela fue creada en el año 1974 por una cooperativa encuadrada dentro del CEPEC, y con un ideario educativo basado en la pedagogía activa y catalanista. En aquel momento, constituyó el único centro de estas características en toda el área del Baix Llobregat sur., y recibía niños y niñas del Prat de Llobregat, Viladecans, Sant Climent y Gavà, aproximadamente tantos como del mismo Castelldefels. En 1987 el centro se incorporó a la red de centros públicos (anteriormente no tenía concierto con la Administración escolar). El cambio de titularidad no significó, sin embargo, cambio ni de profesorado ni de línea educativa. En palabras de su directora, a partir de ese momento empezó a descender el porcentaje de alumnado de fuera de Castelldefels, a pesar de cierta garantía de continuidad que les supone a esas familias el hecho de tener ya hijos en el centro (recuérdese que la presencia de hermanos en el centro el curso anterior, constituía, según la normativa de preinscripción y matriculación para el curso 93-94, el criterio tercero en orden de importancia): “*jo suposo que la tendència serà d’anar vers un alumnat local*”[“yo supongo que la tendencia será de ir hacia un alumnado local”], preveía la responsable del centro.

¹⁰⁰ Lo que diferencia entre sí a ambas escuelas es, principalmente, sus requisitos de alistamiento y, en especial, el coste económico que repercute en los padres: 26.000 pts. al mes en el *Felisa Bastida* -hay que recordar que se trata de un centro privado sin concertar-, frente a las 4.500 al mes en el *Edumar*.

presentan, ya sea explícitamente, ya sea a través de indicadores como la *ratio* alumnos/maestro, como escuelas “de calidad”. En todos ellos, además, se defiende, con ligeras variaciones, un modelo pedagógico de tipo activo, que se aplica sobre todo en el nivel infantil y los ciclos inicial y medio, y que va diluyéndose progresivamente en los cursos superiores de la enseñanza primaria.

Finalmente, la diferencia en la aplicación de la normativa en materia lingüística del gobierno autónomo es notable entre los cuatro centros: aplicación nula en *The Angloamerican School*¹⁰¹, aplicación mínima en *Virgen de los Llanos*, aplicación en todos los cursos tanto en el *Felisa Bastida*, como en el *Edumar*, que de hecho actuó desde su creación como precursores de dicha política lingüística.

En segundo lugar y a simple vista, responden al tipo de centro de acceso abierto e influencia en más de un barrio, los centros públicos *Antoni Gaudí*, *Can Roca*, *Margalló* i *Torre Barona*. Sin embargo, se observan una serie de indicios que permiten formular hipótesis sobre la *reclasificación* de algunos de estos centros en otros tipos. Se podría formular estas hipótesis en los siguientes términos:

1. Junto a la modalidad de acceso abierto que le corresponde en tanto que centro estatal, el colegio *Can Roca* promueve una cierta selección de sus alumnos, asegurándose el alistamiento en su centro de niños y niñas de familia de condición socioeconómica media. (Esta hipótesis permitiría interpretar lo siguiente. De los tres centros públicos que comparten zona de influencia, *Can Roca* es el que menos solicitudes de becas por parte de las familias tramita).

2. A pesar de la demarcación administrativa del territorio, que le asigna una serie de barrios, el área de influencia del C.P. *Gaudí* abarcaría todo el municipio de Castelldefels. (De hecho, es así como lo presentó su directora y, por otra parte, la especialización del centro en la atención de alumnos de familia extranjera -sobre todo, procedentes de Latinoamérica- ha podido favorecer la superación de los límites territoriales administrativos).

¹⁰¹ Según su directora, era reciente -en el momento de realizar la entrevista- el traspaso de la competencia sobre centros *extranjeros* del Ministerio de Educación y Ciencia a la Generalitat y a penas se acababan de iniciar los primeros contactos entre el Departament d'Ensenyament y dichos centros.

Las tres escuelas de acceso abierto y de zona se diferencian entre sí, por otro lado y sobre todo, por la especialización educativa y, en menor medida, por el modelo pedagógico. Excepto en el caso del colegio *Torre Barona*, todos ellos presentan distintas especialidades dentro de sus tareas educativas. De esta manera, el equipo directivo del centro *Margalló* orienta su actividad educativa hacia el tratamiento de *necesidades educativas especiales*, entendidas en sentido amplio, no únicamente restringidas a niños con discapacidades diagnosticadas por los *Equips d'Assessorament Psicopedagògic*; el *Antoni Gaudí*, como ya se ha dicho, se ha especializado progresivamente en la recepción e inserción de niños y niñas extranjeros en el sistema escolar catalán; y el *Can Roca* -caso de confirmarse la hipótesis arriba planteada-, en la promoción social a través de los estudios de una élite de la clase trabajadora y parte de la clase media.

El tercer gran tipo de centro significativo en Castelldefels es el de centros de barrio y acceso abierto. En él se pueden incluir tres centros, todos ellos de titularidad pública: *Jacint Verdaguer*, que escolariza niños y niñas del barrio de El Castell; *Lluís Vives*, que hace lo propio con niños y niñas del barrio Centro; y *Vista Alegre*, que abarca población en edad escolar del barrio del mismo nombre. Con todo, detrás de la identificación territorial con un barrio, se pueden dar diferentes formas de identificación de los equipos directivos con los grupos sociales que habitan en los correspondientes barrios. En este sentido, podemos prever una identificación mucho más clara con la cultura del medio próximo en los centros *Jacint Verdaguer* y *Vista Alegre* que en el *Lluís Vives*¹⁰².

Un segundo aspecto que distingue entre sí los centros de barrio y acceso abierto, es el grado respectivo de adecuación a la directrices lingüísticas del Departament d'Ensenyament. Respecto a esto, nos encontramos ante tres situaciones: adecuación muy superior al mínimo exigido, producto de la aplicación piloto del Programa de inmersión al catalán en el *Jacint Verdaguer*; adecuación ligeramente superior a la mínima en el *Vista Alegre*; y ajuste mínimo en el *Lluís Vives*.

¹⁰² Respecto a este punto hay que decir que la población en los barrios de El Castell y Vista Alegre es mucho más homogénea, tanto a nivel social como cultural, que el llamado Centro de Castelldefels.

Para finalizar con la tipología de centros escolares de enseñanza infantil (0-3 años) y primaria en Castelldefels, nos queda dos centros, ambos de titularidad privada: *Frangoal* y *San Fernando*.

El primero es un centro en transición: de una posición de centro de barrio y acceso abierto está tendiendo hacia un modelo de centro de zona y, en cierto sentido, elitista. El punto de inflexión de ese proceso de transición vino marcado por la entrada del entonces director del centro. Por otra parte, se puede caracterizar por no presentar especialización educativa, por su aplicación de la catalanización normativa ligeramente inferior al mínimo (la dirección lo presenta como una asignatura pendiente atribuible a la etapa precedente) y por que el discurso de renovación pedagógica del director se empara en los términos establecidos por la LOGSE.

Finalmente, el colegio San Fernando se encuentra también en una posición intermedia, pero no tanto a nivel de cambio o transición, sino de compartir elementos de los dos tipos mayoritarios. Así, en el marco de la tipología presentada, se podría caracterizar como centro local de acceso abierto; distanciándose, por una parte, del resto de centros privados en dos aspectos: el no establecimiento de límites rígidos de admisión (su *ratio* mediana se sitúa en los 35 alumnos por maestro); y, por otra, de la mayoría de centros públicos (de acceso abierto y de barrio o de zona) por no atender a una estricta limitación territorial y a unas cuotas mensuales, aunque no de las más altas, sí alejadas de la mayoría de esas escuelas.

2.1.3. Elementos de etnicidad en la configuración de los alumnados a nivel de centros escolares.

Tres conjuntos de factores que intervienen en la conformación de alumnados a través de la escolarización de los niños y niñas por los diferentes centros, han sido destacados hasta aquí: la delimitación del territorio o zona de influencia por parte de cada centro, las estrategias o mecanismos de control del alistamiento y la oferta

educativa de centro, entendida como factor de la *imagen de centro* y, por tanto, como un conjunto de prácticas de selección indirecta¹⁰³.

A continuación pasamos a examinar si, en dichos procesos, se utilizan o no discursos de etnicidad y se apunta los posibles efectos de esa utilización en la formación de grupos sociales, de sus identidades y alteridades que, interiorizadas por sus miembros, cohesionan o dividen dichos grupos.

a. Elementos de etnicidad en los centros de acceso restringido y demarcación transmunicipal.

En los centros de acceso restringido y demarcación transmunicipal, se usan elementos de etnicidad en la construcción de lo que proponemos llamar *campo de élite* y que, a continuación, definimos. Entendemos por *campo social de élite* el espacio social de acceso exclusivo a los miembros seleccionados para formar parte de ella; espacio que está constituido por el conjunto de signos que funcionan a la vez como código específico de comunicación y conducta, y marca social distintiva de la élite.

Pues bien, tres de los cuatro centros de Castelldefels que corresponden a ese tipo, se apoyan en categorías étnicas -aunque no únicamente, como se verá- para construir su campo de élite. Estos centros son The Angloamerican School, Edumar y Felisa Bastida. En cambio, el centro Virgen de los Llanos emplea solamente elementos significantes de clase para definir su respectivo campo de élite. Pero vayamos por partes.

En primer lugar, hay que dejar constancia de un hecho: en ninguno de esos cuatro centros el acceso está limitado en base a criterios relacionados con categorías étnicas. Así, a tenor de la definición que sus respectivos directores dieron de su público potencial, nadie está excluido, de entrada, de poder llegar a formar parte de sus élites¹⁰⁴. La directora del centro The Angloamerican tuvo especial cuidado en distinguir su centro de aquellos otros centros “*británicos*” exclusivos para ciudadanos

¹⁰³ Como se verá, los factores constitutivos de la oferta pedagógica de un centro actúan *a posteriori* modelando el tipo de alumnado y los sujetos y grupos que integran dicho alumnado.

¹⁰⁴ Los requisitos para la admisión a esos centros son de otro tipo: principalmente, económico -por el coste que le supone a la familia el ingreso y permanencia en él- y, sólo en una de las cuatro escuelas transmunicipales y de acceso restringido, de tipo lingüístico (prueba de inglés en el Angloamerican y, probablemente, no siempre con carácter de filtro). En todo caso, no siempre los criterios de admisión explícitos prevalecen: “*hay gente que ya no dejás que pasen la puerta*”, confesaba el director de la escuela Virgen de Los Llanos.

de Gran Bretaña (o de los países de la *Commonwealth*), para presentarlo como abierto a toda la población, fuese esta local o extranjera. Asimismo, los centros que se presentan como *escuelas catalanas* no excluyen de su público, por ejemplo, familias cuya primera lengua sea el castellano. El proceso de etnicización, por así decir, se produce más tarde, concretamente, en la constitución de un campo de élite por parte - junto con otras agencias de socialización- del centro escolar. En este sentido, cualquier niño o niña, sea cual sea la identificación étnica de su familia -si es que se da identificación de tipo étnico-, puede devenir *británico* o *catalán* y cada uno de esos centros garantiza y, de alguna manera, sanciona la nuevas adscripciones étnicas. En ambos casos estamos ante la consecución de un status de tipo *adquirido*¹⁰⁵.

Sin embargo, es sobre todo en la autodefinición o en lo que podríamos llamar *tarjeta de presentación* donde aquellos tres centros emplean términos al menos potencialmente étnicos: “*centro británico*” (Angloamerican), “*escola activa i catalana*” (Edumar) y “*escola de qualitat i catalana*” (F. Bastida). El centro Virgen de los Llanos no utiliza, significativamente, ningún adjetivo de etnicidad en su presentación.

En el caso del centro The Angloamerican School, su presentación por parte de su directora como “*un centro legalmente reconocido aquí [España] y allí [Gran Bretaña]*” evoca interesantes referentes simbólicos. Mediante el recurso a una legitimación de tipo legalista -aludiendo al status de *oficialidad* sancionado por un Estado-, el centro abre las puertas de ese espacio social lejano (el *allí* que sería Gran Bretaña), sin que ello suponga la pérdida de accesibilidad al espacio próximo del *aquí*. Constituye una hipótesis a contrastar el hecho de que, probablemente ese espacio simbólico lejano esté connotado positivamente en la cosmovisión de ciertos grupos sociales presentes en Castelldefels, de lo cual se derivarían, como mínimo, dos efectos: una acción de familias de estos grupos que incluyen la escolarización de sus hijos en ese centro como un recurso -por ejemplo, para ampliar su horizonte profesional y social; y un segundo efecto de prestigio social inducido puramente por el hecho de asistir a una escuela asociada simbólicamente a aquel espacio lejano y de prestigio (Gran Bretaña).

¹⁰⁵ Estaríamos ante lo que Dolores Juliano ha llamado un modelo de adscripción de identidad voluntaria, por opción al modelo de adscripción por nacimiento (JULIANO, 1987).

Precisamente, una cuestión de prestigio inducido puede encontrarse en la base del hecho de que aquellos tres centros presenten, dentro de sus especialidades educativas, la enseñanza en una determinada lengua: en inglés, el centro Angloamerican; y en catalán, Edumar y F. Bastida¹⁰⁶.

En definitiva pues, se puede establecer -aunque sea como hipótesis provisional- que se da una configuración de alumnados distinta en función de cómo los cuatro centros de acceso restringido y ámbito transmunicipal construyen sus respectivos campos de élite:

- a. Un alumnado que podríamos denominar *anglófilo*, instruido en un código comunicativo y normativo marcado con elementos de etnicidad (*británico/no británico, aquí/allí*). Nos estamos refiriendo, obviamente, al Angloamerican School.
- b. Otro tipo de alumnado que podríamos llamar, análogamente, *catalanófilo*; configurado a través de un campo de élite marcado, entre otros elementos, por el valor *catalàn*. Sería el caso de los centros Edumar y Felisa Bastida.
- c. Un último alumnado educado bajo un código y unos signos distintivos de élite contruídos no mediante categorías étnicas, sino de clase. Se trata de la caracterización del alumnado del colegio Virgen de Los Llanos.

b. Elementos de etnicidad en los centros de acceso abierto y de zona.

Dado que los centros que ha considerado como de acceso abierto y de zona -Antoni Gaudí, Can Roca, Margalló y Torre Barona- son de titularidad pública y están, por tanto, sujetos directamentes a la normativa oficial sobre admisión de alumnos y a la correspondiente delimitación territorial; en principio no hay lugar para una etnicización manifiesta en el momento de identificar zonas de influencia o grupos sociales usuarios de los centros.

Sin embargo, los resultados de las entrevistas a los directores de los centros nos permiten plantear un conjunto de hipótesis. En primer lugar, uno de los centros presenta, a diferencia de los demás, una especialización en el proceso de recepción e

¹⁰⁶ Hasta qué punto esto es visto por las familias de la zona estudiada como un elemento de prestigio y distinció social, podrá ser, en parte, estudiado en el capítulo sobre prácticas de escolarización de las familias.

inserción de hijos de extranjeros, sin distinción de la nacionalidad de los padres¹⁰⁷. Entonces, a fin de explicar, por un lado, cómo se formó esa especialización y, por otro, qué efectos ha podido tener sobre el ingreso de nuevo alumnado, proponemos las siguientes hipótesis explicativas:

- a. Que haya habido prácticas informales de reclutamiento por parte del equipo directivo o docente, dirigidas a captar alumnado de esa procedencia familiar;
- b. que se haya establecido una inercia en la redistribución de alumnado en segunda o tercera opción por parte de la comisión de matriculación; que derivaría de la creencia pedagógica de que, debido a su especialización, el centro en cuestión puede escolarizar mejor que las demás escuelas alumnos de padres extranjeros; y/o
- c. que esos padres hayan elegido centro influenciados por otros padres de su misma procedencia que les precedieron y que constituirían su grupo de referencia.

Por otra parte, las entrevistas han servido para constatar en uno de los centros el uso de un discurso de etnicidad como explicativo de la no adaptación a las normas escolares de alumnos de familia marroquí. En concreto, la directora de dicho centro explicaba, en referencia a dos alumnos de esa procedencia, explicaba que “*no segueixen el ritme, són els qui tenen més problemes*” [“no siguen el ritmo, son quienes tienen más problemas”] y lo atribuía al hecho de que “*la seva família és molt tancada; (...) no s’adapten i és per les seves costums*” [“su familia es muy cerrada; (...) no se adaptan y es debido a sus costumbres”]. Y presentaba a modo de ilustración con el “*problema*” que supone para el servicio de comedor el hecho de que esos alumnos no quisieran comer carne de cerdo.

De hecho, este es el único fragmento que contiene de forma manifiesta categorías de etnicidad del total de entrevistas a directores de centros de acceso abierto y de zona. Pertenece a la entrevista con la directora del único centro especializado en la escolarización de niños y niñas de padres extranjeros, que es a su vez el centro con mayor proporción de estos alumnos.

Es cierto que en los otros tres centros del mismo tipo el número de alumnos de origen extranjero es bajo o nulo; ahora bien, allí donde tienen una relativa presencia no son

¹⁰⁷ Con todo, se puede apreciar, a título indicativo, la composición exacta del alumnado de este centro por nacionalidades en el curso 1992-93: países latinoamericanos, 21 alumnos; países de la Unión Europea, 12; Magreb, 2; y países del Este de Europa, 1 (Total alumnos del centro: 264).

objeto de una especial atención; todo lo contrario, como se desprender del siguiente fragmento de entrevista, parece que se quiera quitar importancia a la cuestión: “*no tenemos gitanos; magrebíes, pocos, menos de diez. Por no tener no tenemos ni un negro*”, afirmó el director del centro Torre Barona. En todo caso, la serie *gitanos/magrebíes/negros* resulta significativa: sin ir más lejos, parece un calco de las categorías objeto del Programa de educación compensatoria.

Por otra parte, ¿son estos fragmentos, indicios de que existe la creencia de que lo que hace relevante la presencia de alumnos de cierto origen para un centro escolar es su *peso específico*, su proporción en relación a los alumnos que no poseen ese origen? Creencia ésta estrechamente asociada a la idea del *umbral de tolerancia*, superado el cual un grupo social puede ver amenazada -se cree- su cohesión, estabilidad o identidad como grupo. Habría que ver cuál es la difusión de dicha creencia entre los profesionales del sistema educativo -desde gestores y personal técnico hasta maestros. Finalmente, la entrevista con la directora del colegio público Margalló suscitó dos interrogantes, que requerirían nuevas pesquisas. Por un lado, la directora calificaba el alumnado del centro de “*heterogeni*” y “*conflictiu*” [“heterogéneo” y “conflictivo”]. Sería interesante profundizar en esa asociación de términos: ¿es percibida la heterogeneidad -o, lo que le es sinónimo, la *diversidad*- como fuente de conflictos? Y ¿qué lugar ocupa en esa definición del alumnado una visión etnicista de ciertos alumnos?

Por otra parte, la valoración negativa del barrio de Vista Alegre, el cual viene designado en la citada entrevista como “*el barrio más degradado de Castelldefels*”, así como las observaciones sobre la difícil relación maestros-familias de ese barrio, nos lleva a preguntarnos si habrán intervenido elementos de etnicidad en la visión que los primeros tienen de las segundas.

Un fenómeno tal nos resultó mucho más visible en la presentación que el director del centro Frangoal hizo de su público y zona de influencia. Así, en la entrevista, el director procuró desmentir la idea de que su centro era *todavía* una escuela de barrio y, concretamente, una escuela de Vista Alegre¹⁰⁸, y propuso como zona de influencia “*tot Castelldefels*” [“todo Castelldefels”] (“*cada cop ve més gent del centre i dels afores*” [“cada vez más viene gente del centro y de las afueras”], puntualizó el director). Ese mismo

¹⁰⁸ Hay que tener en cuenta, al respecto, el proceso de transición de un tipo de centro a otro en qué estaba inmersa la escuela Frangoal en ese momento (finales de 1993), con el correspondiente cambio en la conformación de su alumnado. Véase la página 93 de este mismo capítulo.

discurso define explícitamente Vista Alegre como “*la zona més baixa de tot Catalunya a nivell social, cultural i lingüístic*” [“la zona más baja de todo Cataluña a nivel social, cultural y lingüístico”], añadiendo además que “*està com Rubí fa vint anys*” [“está como Rubí hace veinte años”]¹⁰⁹. Estos cualificativos aparecen contrastados con los del “*nou*” [“nuevo”] público, al cual presenta como un conjunto de parejas jóvenes, con estudios medios o superiores y ocupaciones liberales, uno de cuyos miembros, como mínimo, “*és català*” i el segundo “*accepta i entèn el català*” [“acepta y entiende el catalán”] (frente al 70 ó 80% de padres castellanoparlantes que el director atribuye al alumnado de la época anterior).

En este caso, pues, el uso de un discurso de etnicidad -construido sobre todo en base a signos referidos a las lenguas catalana y castellana- forma parte de una estrategia que persigue el remplazo del alumnado y, a la vez, la revalorización de la imagen proyectada por el centro. En cualquier caso, habría que profundizar en la función que juega aquí el acento puesto en la *catalanización* del público del centro. Hay que tener en cuenta, por otra parte, que la *catalanitzación* del currículum es en el centro muy reciente: tan solo hace dos años se inició lo que el director llama una *pre-inmersión* al catalán. El interrogante que planteamos sería: ¿se busca por medio de la catalanización el aumento del prestigio social del centro, o bien se presenta como una muestra de conformidad con la política gubernamental a nivel autonómico, más que como un signo de una opción pedagógica asumida como un valor en sí mismo?

Por otra parte, hay que decir que el colegio San Fernando, que habíamos descrito como de tipo intrmedio (de acceso abierto y local), no presenta elementos de etnicidad visibles en los diferentes factores de construcción del alumnado considerados y sí, en cambio, un cierto recurso a categorías de clase social en esa misma construcción.

c. Elementos de etnicidad en los centros de acceso abierto y de barrio.

En las tres escuelas descritas como de acceso abierto y delimitación territorial de barrio, se emplean categorías étnicas en la identificación de sus respectivos medios y públicos. En dos de ellas, el papel de tales categorías en la definición de la zona de

¹⁰⁹ Se refiere el director a la ciudad del Vallès Occidental donde él habita, Rubí, uno de los múltiples

influencia aparece como central; en la tercera, se muestra más colateral. En el caso más visible, correspondiente al centro Jacint Verdaguer, la definición de la población del barrio -”*treballadors immigrants d’Andalusia durant els anys seixanta i setanta*” [“trabajadores inmigrantes de Andalucía durante los años sesenta y setenta”]- afecta a la misma denominación del centro. En este sentido cabe interpretar la presentación de su escuela hecha por su directora al explicar un encuentro con una escuela de Vic¹¹⁰. Hablaba al respecto de encuentro entre una “*escola catalana*” -refiriéndose a esta última- y una “*escola castellana*” -la suya, adjetivos que reflejan sobre todo la centralidad atribuida a la lengua como signo de pertenencia.

Por otra parte, el recurso a categorías étnicas en la construcción simbólica del público es también central en el discurso del director del centro público Vista Alegre; especialmente en lo que respecta a la presentación del barrio del mismo nombre como “*la pequeña Andalucía*” o bien “*Andalucía en Cataluña*”.

En cambio, a diferencia de los dos centros citados, para la directora del colegio Lluís Vives, la categorización étnica no es central en la identificación del público y el entorno del centro, sino más bien de carácter coadyuvante respecto a la categorización de clase. Así, la directora describió su alumnado como “*els fills de la classe treballadora [exceptuando “els qui tenen diners”, que llevarían a sus hijos a centros privados] que viuen al centre del poble*” [“los hijos de la clase trabajadora (exceptuando a “los que tienen dinero”) que viven en el centro del pueblo”] y, dentro de esa clase trabajadora, distinguía los inmigrados del resto del Estado español de los de África y Latinoamérica (“*junts sumen el 93 % dels alumnes*”, informaba la directora).

Sin embargo, más relevante que la desigual importancia de la etnicidad en la construcción de la imagen del medio y del público, nos parecen las diferentes orientaciones escolares en relación a la especificidad étnica atribuida al propio público, las cuales reflejan visiones casi opuestas de dicha especificidad. Así, por un lado, los centros Vista Alegre y Jacint Verdaguer parten de una aceptación de la especificidad de su público -el cual, hay que decirlo, es muy homogéneo desde el punto de vista sociocultural. A partir de aquí, la orientación pedagógica de ambos

focos de inmigración española hasta mediados de los años setenta.

¹¹⁰ Vic es la capital de Osona, comarca de lo que se ha dado en llamar la Catalunya interior. En todo caso, se trata de un área donde la inmigración castellanoparlante no llegó a alcanzar la proporción adquirida en la mayoría de municipios de la comarca del Baix Llobregat y, en general, de los municipios que forman el área metropolitana barcelonesa, entre ellos Castelldefels.

centros se encamina a procurar una *catalanización* del alumnado, en el sentido sobre todo instrumental de dotarle de la competencia suficiente en el uso del catalán para conseguir la promoción laboral¹¹¹

Por su parte, la directora del centro público Lluís Vives apunta, como factor desestabilizante, como factor desvalorizador de su obra, entre otros, la procedencia de sus alumnos extranjeros: “*los extranjeros que nos vienen no son como los del Gaudí: por ejemplo, teníamos uno del Gabón ...*” y, en cualquier caso, con mayor problemática, apuntó la mencionada directora. Ante esta valoración negativa del propio alumnado, el discurso de reivindicación del prestigio del valor *centro urbano* (recordemos que el centro LL. Vives se presenta como *la escuela del centro de Castelldefels*) frente a los barrios periféricos es susceptible de ser interpretado como una reacción a aquella devaluación, como un intento de contrarrestar su imagen social negativa.

En este punto, es interesante detenerse en la argumentación con que se defiende aquella reivindicación, puesto que supone a la vez una desvalorización -por otra parte, bien recurrente, como hemos visto- del barrio de Vista Alegre: “*les families de barris com Vista Alegre, quan poden, se’n vénen cap aquí [al centro]*” [“las familias de barrios como Vista Alegre, cuando pueden, se vienen hacia aquí”], sostuvo la directora del Lluís Vives para mostrar la posición estratégica que ocupa su escuela en el entramado sociourbano de Castelldefels.

2.1.4. A modo de resumen provisional: hipótesis de etnicidad en la configuración de alumnados en Castelldefels.

De entrada, es posible comprobar la utilización de elementos de etnicidad en la configuración de los alumnados, en el discurso de once de los trece responsables de centro estudiados -en, al menos, alguna de las dimensiones consideradas.

Respecto a los dos centros restantes, todavía cabe preguntarse si, en ellos, los signos de etnicidad descansan en el terreno en sombreado de lo que se da por supuesto, de lo que no es necesario plantearse.

¹¹¹ En este sentido, el director del colegio Vista Alegre interpretó la conformidad general de los padres sobre implantación de esa catalanización, atribuyéndola a una racionalidad de tipo instrumental: “*supongo que creen que tendrán más posibilidades de encontrar trabajo*”. Igualmente es este el

Una vez marcado mínimamente el campo de los centros escolares respecto si hay o no uso de signos de etnicidad, planteamos a continuación de qué tipo de uso social se trata y a qué contextos y situaciones aparece vinculado.

En la configuración de alumnados en Castelldefels, hay dos dimensiones o procesos en que intervienen las construcciones de tipo étnico: en el control sobre el ingreso de nuevos alumnos por parte de los centros y en la visión que los responsables de estos centros se forman y ofrecen de sus respectivos territorio, público y hasta de su propio centro, en lo que hemos llamado su construcción de la imagen de centro.

En relación al primer punto, es pertinente distinguir entre los centros de acceso restringido y los de acceso abierto, ya que presentan diferentes usos de elementos de etnicidad.

En los centros de acceso restringido (todos ellos además con una delimitación territorial de ámbito transmunicipal), la relación entre control sobre el alistamiento y el uso de signos étnicos no es directa. Es decir, dichos signos no actúan como filtro inicial. No se dice: en nuestro centro, sólo pueden entrar los niños *británicos* o los niños *españoles* o los niños *catalanes*. Nada de eso sucede. El proceso de selección es, si acaso, indirecto y probablemente sigue los pasos siguientes: de entrada, los centros no exigen ninguna credencial a los candidatos al ingreso; los requisitos vienen al final; es decir, cada centro de ese tipo presenta un *campo de élite* propio, una *cultura* específica -se podría decir- a la cual los alumnos son iniciados y en la cual son instruidos. Pues bien, dicha cultura, dicho campo de élite es constituido, en parte, por categorías étnicas en tres de los cuatro centros de acceso restringido estudiados.

En los mismos centros se observa que los elementos de etnicidad son utilizados también en la especialización pedagógica de cada centro (unos devienen centros especializados en la enseñanza *en inglés*, otros, lo mismo pero *en catalán*); así como en la presentación del centro hacia fuera. Los adjetivos *británico* y *catalán* acompañan explícitamente la cualificación de cada una de esas escuelas (una escuela *británica*, una escuela *catalana* y activa ...).

Este último fenómeno, el de la presentación *etnicizada* de la imagen de una escuela, nos lleva a preguntarnos si, en el área estudiada, se da un sistema de identidades / alteridades interiorizado por los miembros de ciertos grupos sociales, que implicaría

razonamiento dado por la directora del Jacint Verdaguer para explicar el apoyo general de los padres a

una jerarquía de valores asignados a aquellas categorías de etnicidad (*británico, catalán, etc.*). En caso de confirmarse dicha hipótesis, sería pertinente hablar de un recurso a elementos étnicos en la elección de centro por parte de los padres, ya fuese por medio de la acción *buscar escuela identificada con el propio grupo de pertenencia*, ya fuese por la acción *buscar escuela por identificación étnica con ciertos grupos de prestigio (grupos de referencia)*. De ser así, la filtro en base a razones de etnicidad los candidatos a ser escolarizados no se produciría tanto por la acción selectiva directa de los centros (*reclutamiento selectivo*), como, indirectamente, por el tipo de elección en el *alistamiento* de los hijos por parte de los padres. Pero dicha cuestión será abordada en el capítulo siguiente.

Por otra parte, en centros de acceso abierto, la intervención de elementos de etnicidad en la configuración del alumnado es todavía menos visible. De hecho, la normativa que afecta plenamente a los centros de ese tipo (todos ellos son de titularidad pública) es explícita en el capítulo de admisión de alumnos: ninguna discriminación por razones de sexo, étnica, religión ... En ellos tampoco se recurre a categoría de etnicidad en su presentación pública. En general no existen procesos de etnicización manifiestos y, en cambio, una serie de indicios permiten apuntar algunos elementos d'etnicidad que operarían de forma latente.

En primer lugar, uno de los centros de acceso abierto y de zona de Castelldefels presenta una proporción de alumnos de padres extranjeros muy superior a los demás centros de este tipo -a pesar de compartir una misma zona de influencia- y una serie de adaptaciones (en especial, organización de recursos docentes, pero también ligeros retoques curriculares, como la posibilidad de enseñar exclusivamente en castellano durante un cierto período) nos permiten hablar de *centro especializado en la recepción e inserción escolar de niños y niñas procedentes del extranjero*. Plantear hasta qué punto esa concentración de alumnado y esa especialización son producto de una lógica meramente pedagógica (la especialización educativa atrae a un determinado público) o hasta qué otro punto intervienen en aquélla elementos asociados a valoraciones de contenido étnico (por ejemplo, la consideración, en el momento de elección de centro, de que en tal centro van niños de tal identidad étnic;

la implantación del Programa de Inmersión al catalán desde el curso .1987-88.

lo cual supondría un nuevo filtro indirecto de los candidatos a escolarizarse en dicho centro), es una cuestión que tendrá que ser retomada más adelante.

En segundo lugar, una serie de indicios¹¹² pueden ser interpretados con el siguiente argumento: en los centros de acceso abierto y de zona existe, entre su personal directivo, una percepción negativa de la *diferencia étnica* con qué se caracteriza determinados alumnos. La valoración negativa de esa etnicidad explicaría el hecho de que la práctica general entre esos mismos responsables de centro consista en no dar relieve a temas relacionados con *diversidad cultural o étnica*, así como en no hacer uso de categorías étnicas sino excepcionalmente -com por ejemplo, para explicar un conflicto o una desviación de la norma escolar.

Recuperemos ahora la segunda dimensión de la configuración de alumnados en que el uso de etnicidad juega un papel destacado. Se trata de la visión del territorio y del público por parte de los directores de centro.

Fue a partir de la entrevista con el director de un centro en transición (de centro de acceso abierto y de barrio a centro de acceso restringido y de zona o local) allí donde ese discurso nos ha sido más visible. La caracterización del barrio de donde el centro extraía su público en la primera época como “*la zona més baixa a nivell social, cultural i lingüístic*” -contrapuesta a, entre otros rasgos propios del nuevo público, el valor *hablar catalán*- era aquí un medio al servicio de una estrategia global de revalorización de la imagen pública de la escuela.

A parte de este centro, fue tan sólo en los centros de acceso abierto y de barrio (3 en total en Castelldefels) donde encontramos una etnicización, más o menos central, en la identificación del propio territorio y público. Coincide que en los dos barrios de población más homogénea, con más cohesión comunitaria -podríamos decir-, aquella etnicización es más central; en cambio, en la escuela cuyo barrio presenta menos cohesión, la visión a través de las categorías étnicas aparece como más colateral. En una de las escuelas del primer tipo, la etnicización central en la forma de ver el barrio

¹¹² Entre estos indicios, hay que destacar la creencia colectiva -en el contexto de dicho tipo de centros- en el *umbral de tolerancia*, según la cual no es significativa la presencia de alumnos *diferentes* hasta que no superen una determinada proporción del alumnado global; en segundo lugar, el uso de un discurso de etnicidad en la explicación de comportamientos que no se ajustan a las normas de la institución escolar (véase el caso expuesto en la página 97 del presente capítulo); y, en tercer lugar, la valoración negativa, coincidente en la visión elaborada por diferentes directores de centro, de un barrio de Castelldefels habitado por personas inmigradas, en su mayoría, de Andalucía durante los años 60 y 70.

conduce a la etnicización de la propia identificación del centro; así, su directora denomina la escuela como “*escola castellana*” en referencia al uso lingüístico mayoritario en una población inmigrada del resto de España aproximadamente en un 90 % del total del alumnado.

Por otra parte, la percepción que el responsable de centro se hace en términos de especificidad étnica de su barrio varía de unos centros a otros, así como la orientación o *línea de escuela* adoptada en relación con dicha especificidad. De tal manera que las escuelas de barrio con máxima cohesión social parten de una aceptación de aquella especificidad -lo cual puede ser interpretado como un reconocimiento positivo de su identidad étnica-, y orientan su acción educativa hacia la *catalanización* a nivel puramente lingüístico de sus propios alumnados (la precocidad en la aplicación del Programa de inmersión al catalán en esas escuelas sería una muestra de ello), comprendiendo la lengua como un medio de promoción laboral, más que como un signo de identificación étnica.

Por contra, el centro del barrio con mayor segmentación social, presenta una visión negativa en términos de especificidad étnica (“*els estrangers que ens vénen no són com els del Gaudí* [centro donde la mayoría de alumnos extranjeros son de origen europeo o latinoamericano]: *per exemple, en tenim del Gabón ...*”¹¹³, se lamentaba su directora), visión que, probablemente, responde a la tendencia social -insinuada en algunas entrevistas- de estigmatizar dicho centro, utilizando para ello, entre otros elementos, la especificidad étnica de parte de su alumnado. Aquí, la no consideración de la diversidad cultural en tanto que objeto pedagógico significativo y la reivindicación simbólica de la etiqueta *escuela del centro* pueden ser interpretadas como ingredientes de una estrategia de *maquillaje* de la imagen exterior de la escuela.

En cualquier caso y en general, no deja de ser sintomático que todos los centros que fijan su atención en la bonanza pedagógica de la *diversidad cultural* son de acceso restringido y sin limitación territorial estricta; y, en cambio, coincide que, allí donde se evita hablar de *diversidad cultural* e incluso se asocia heterogeneidad con desorden, es en centros de acceso abierto y delimitación territorial estricta, de zona o de barrio -quizás con la única excepción de un único centro que afronta abiertamente

¹¹³ Traducción: “los extranjeros que nos vienen no son como los del Gaudí: por ejemplo, tenemos del Gabón ...”.

cuestiones como *tratamiento de la diversidad* o *integración entre culturas catalana y castellana*.

En síntesis, un interrogante resume el camino recorrido hasta aquí: ¿existe un discurso de etnicidad positivo en las *altas esferas* del sistema escolar en Castelldefels -en los centros configuradores de élites- y, en cambio, otro discurso también de etnicidad paralelo y casi opuesto en los centros más *populares*, por el cual se ve y se vive la especificidad étnica como casi un tabú, que provoca miedo y que es mejor no tocar?

2.2. Las prácticas de conformación de alumnados por los centros escolares en Gavà. El papel de los discursos de etnicidad.

2.2.1. El contexto escolar en Gavà.

La oferta de enseñanza preescolar y primaria en Gavà está compuesta por trece centros escolares. Seis de ellos son de titularidad pública, de los cuales uno está tipificado como escuela de educación especial; y siete más, de titularidad privada, seis de ellos en régimen de concertación con la Generalitat para los niveles de educación primaria y actualmente de secundario obligatoria.

A fin de obtener discursos de responsables de centro, partimos de una muestra significativa de esas trece escuelas, construída a partir de la contrastación con diversos informantes y teniendo en cuenta también la nacionalidad de los niños escolarizados, así como la presencia o ausencia de niños categorizados por la institución escolar a nivel macro como *minorías étnicas*.

La composición inicial de la muestra fue: cinco centros públicos (todos ellos, exceptuando el centro de educación especial), tres centros privados concertados y un centro privado sin concertar. Tan sólo la directora de uno de los centros concertados declinó realizar la entrevista.

2.2.2. Tipología de centros escolares en Gavà.

Del conjunto de escuelas que finalmente compusieron la muestra, dos presentaban un grado de accesibilidad restringido. Coincidió, además, que ambas presentaban zonas de influencia de ámbito transmunicipal. Se trataba de los centros privados *Sagrada Familia* y *Bon Soleil*, concertado el primero, sin concertar el segundo.

Ambos centros seleccionan su respectivo alumnado en base a criterios de admisión diferentes. Así, en *l'École Bon Soleil* el filtro es de tipo económico¹¹⁴, con un trato dual según se trate de candidatos de nacionalidad francesa o del resto de

nacionalidades: mientras los primeros tienen derecho a matrícula directa, el acceso de los segundos es regulado mediante la realización de una prueba¹¹⁵.

Por su parte, en el centro Sagrada Familia, el criterio económico es clave en educación infantil y en BUP y COU¹¹⁶, niveles todos ellos sin concertar y, por esa razón, con tasas elevadas para los padres; no en cambio en primaria, para cuyo nivel la escuela recibe subvención pública. En este tramo educativo, el nivel de admisión de la demanda está entre el 50 y el 60 % y, en principio, se efectúa en base a los criterios establecidos por la normativa oficial. De acuerdo a esta normativa, un factor que puede resultar clave a la hora de entender el proceso de selección es el hecho de tener o no tener hermanos en el centro. Lo cierto es que, según su director, el alumnado procede de familias de “*clase media*” o, también en sus mismas palabras, “*padres con una titulación técnica, algunos con estudios superiores*”. La descripción del alumnado por parte del director se completa así:

"un 33 % de los padres son industriales o comerciantes mayoristas, un 39 % de los de primaria -hay que especificarlo- son trabajadores; un 4 %, funcionarios, y el porcentaje de parados es muy bajo (0.6 %).

A nivel cultural, los datos son: con estudios primarios, 29 %; bachillerato elemental o EGB, 37 %; FP de grado medio, 24 %; estudios superiores, 15 %".

En el otro extremo, siempre considerando las dimensiones *control del acceso* y *demarcación territorial*, encontramos escuelas de acceso abierto y una tendencia a la demarcación que oscila entre el ámbito del barrio y el de zona -es decir, entre un tipo de demarcación *social* y una delimitación *administrativa*. Me estoy refiriendo, en concreto, a los centros públicos *Jacme March*, *Joan Salamero* y *Salvador Lluçh*.

Sin embargo, respecto a las condiciones con que cada centro selecciona su respectivo alumnado, existe una diferencia que es necesario retener. Mientras los dos primeros centros presentan un balance entre oferta y demanda de plazas de la cual resultan plazas vacantes, la escuela *Salvador Lluçh* presenta un exceso de demanda.

¹¹⁴ Según entrevistas con padres de alumnos de ese centro, la cuota mensual rondaba las 25.000 pts. por alumno.

¹¹⁵ Según el director de secundaria del centro, J.A. Estruch, “*es tracta més d’una prova de nivell, per a conèixer el tipus d’alumne de cara a no distorsionar la promoció i de cara a preveure’n una bona adaptació que no una altra cosa*”. Traducción: “se trata más de una prueba de nivel, para conocer el tipo de alumno a fin de no distorsionar la promoción y prever una buena adaptación del alumno más que otra cosa”.

Ante esta tesitura y este tipo de centros, todos ellos de titularidad pública, parece lícito preguntarse hasta qué punto, en un modelo de admisión de alumnos uniforme y regulado por el estado, puede el equipo directivo participar en el control del acceso de nuevos alumnos. En todo caso, y ello me parece destacable, la reducción de familias que optan por las escuelas J.March y Joan Salamero coincidió con la fuga de ciertos sectores sociales hacia otras escuelas y, en consecuencia, se tendió hacia una creciente *ghettización*. Y esa tendencia acabó repercutiendo en lo que he designado como identificación territorial del centro. Al fin y al cabo, a pesar de ser escuelas con una amplia zona asignada administrativamente, el colegio Jacme March ha tendido a convertirse en la *escuela de Masia Espinós*¹¹⁷ y el Joan Salamero, en la del “*nord de l'avinguda Eramprunyà*”¹¹⁸, incluso desbordando los límites definidos por la administración educativa. En síntesis, han pasado de ser escuelas *de zona* a serlo *de barrio*.

Por contra, el proceso de cambio en la delimitación territorial que experimenta el centro Salvador Lluç es inverso: de escuela de barrio pasa a escuela de zona. Así, según su directora, el centro habría pasado de ser únicamente “*l'escola del centre del poble*”, al lado oeste de la Rambla, a recibir, además, niños y niñas de la parte sureste de Gavà, lo cual se explica por la demarcación de zonas establecida por el Ayuntamiento:

*[Quan li ensenyo el mapa amb la demarcació de zones administrativa, la directora em diu:] “Sí, [la zona d'influència] seria aquesta part [m'indica la part que envolta el centre, a la part oest de la rambla], encara que ara també ens arriben nens d'aquesta part [m'assenyala la part est de la rambla, al sud de Gavà], la Barceloneta, que ens descompon una mica el tipus de família mitjana que teníem. Es una zona de marginació. (...) abans Gavà era zona única i aquí podien venir nens de qualsevol part de Gavà. Ara fa dos anys es va implantar aquesta demarcació. Aquests nens [de la Barceloneta] abans anaven a un centre que ja no existeix, el Felip Solé”.*¹¹⁹

¹¹⁶ Téngase en cuenta que las entrevistas a directores de centros escolares fueron realizadas en el último cuatrimestre de 1994 y, por tanto, la Reforma educativa no se había generalizado y, en concreto, el centro referido no había adelantado su implantación.

¹¹⁷ Masia Espinós es un barrio de Gavà, situado en su parte suroeste que se encuentra urbanísticamente segregado. Como veremos en el análisis tanto del resto de entrevistas a directores como, en el capítulo siguiente, a padres de alumnos, se dan además, tanto de elementos de identificación negativa (*estigmatización*), como de autoidentificación por parte de la mayoría de sus habitantes.

¹¹⁸ Extracto de la entrevista con el director de dicho centro (Gavà, 17.10.94). Hay que aclarar que La Avenida Eramprunyà divide un sector de la parte suroeste de Gavà, del resto de núcleo urbano; en dicho sector se encuentran barrios como *Les Ferreres* caracterizados por el mismo director como degradados.

¹¹⁹ Entrevista con la directora del centro Salvador Lluç (Gavà, 13.10.1994). Nótese que la delimitación territorial impuesta por las autoridades educativas no coincide en este caso con la identificación del territorio de influencia del centro hecha por parte de la directora. Traducción:

Otro centro público y de acceso abierto como los anteriores, pero con demarcación territorial distinta, es el Marcel·lí Moragas. Su director la delimita de esta manera:

*"La zona d'influència és tot el poble. No cobrim amb la nostra zona i vénen d'altres zones (...). Tenim dues línies de transport: una que ve de les Masies Espinós i que va als col·legis Salamero, Moragas i Jacme March; i una altra des del sud de Gavà amb parada al Salamero i al Moragas".*¹²⁰

Las mencionadas líneas de transporte escolar distribuyen población escolar hacia todos los centros públicos, con excepción del Salvador Lluch y el Eramprunyà, siguiendo, en principio, criterios de reequilibrio de efectivos de alumnos; ahora bien, de aquellos centros, el único que consiguió llenar las aulas en los tres últimos cursos y escapar a la fuga de alumnado que padecían el Joan Salamero y el Jacme March, fue el Marcel·lí Moragas.

La última escuela pública que nos queda por presentar, *L'Eramprunyà*, reúne unas características específicas. Se trata de un centro cuya zona de influencia supera -como en el caso del Moragas- la zona administrativa asignada, pero -a diferencia de este- su ampliación se restringe a la zona céntrica y próxima a la Rambla de Gavà¹²¹. Otra diferencia significativa con respecto al centro M. Moragas es que en él la demanda de plazas ha excedido ampliamente la oferta desde su misma creación en 1979. Por la extracción de su alumnado, la responsable de los servicios educativos municipales lo cualifica como "*el privat dels públics*"¹²².

[Cuando le muestro el mapa de la demarcación de zonas administrativa, la directora dice:] "Sí, [la zona de influencia] sería esta parte [me indica inmediatamente alrededor del centro, al lado oeste de la Rambla], aunque ahora también nos llegan niños de esta parte [me señala el lado este de la Rambla, en al sur de Gavà], la Barceloneta, que nos descompone un poco el tipo de familia media que teníamos. Es una zona de marginación. (...) antes Gavà era zona única y aquí podían venir niños de cualquier parte de Gavà. Desde hace dos años se implantó esta nueva demarcación. Esos niños [de la Barceloneta] antes iban a un centro que ya no existe, el Felip Solé".

¹²⁰ Entrevista con el director del centro Marcel·lí Moragas (Gavà,). Trad.: "La zona de influencia es todo el pueblo. No cubrimos con nuestra zona y vienen de otras zonas (...). Tenemos dos líneas de transporte: una viene de las Masies Espinós y va a los colegios Salamero, Moragas y Jacme March; otra, desde el sur de Gavà, con parada en el Salamero y en el Moragas".

¹²¹ Quizás haga falta decir que se trata de la zona urbana donde el valor de la vivienda es más elevado y, por tanto, en ella residen familias de clase media o bien de la capa alta de la clase trabajadora, en el contexto de una ciudad donde la clase trabajadora es mayoritaria.

¹²² Traducción. "el centro privado de los públicos". Respecto a esa cuestión, sería interesante profundizar en la dimensión del control del acceso en dicho centro.

Finalmente, queda por caracterizar brevemente el colegio privado concertado Sagrat Cor de Jesús. Tradicionalmente centro de confesión católica -el decano de los actualmente vigentes en Gavà-, en 1980 cambió de propietario y, a su vez, de modelo de gestión. A pesar de presentar, en parte, condiciones propias de centros de acceso restringido -una tasa mensual que ronda las 10.000 pts. para el nivel preescolar y de 4.300 para primaria, i una demanda por encima de la oferta-, el centro se presenta como abierto a todos ("*aquí no hay ningún impedimento por razones de raza o etnia*") y, según el director de estudios: "*hay de todo: desde hijos de payeses, hasta obreros, autónomos ...*". En sus mismas palabras, con el cambio de propietario "*el centro se socializó, podríamos decir*"¹²³.

En cuanto a su delimitación territorial, se puede considerar como escuela de barrio, a juzgar por la zona en donde residen la mayoría de los padres de sus alumnos¹²⁴.

Consideremos ahora la presentación pedagógica que cada director hace de su escuela. De entrada, hay que destacar la variedad de motivos utilizados para resaltar la *especialidad pedagógica* de cada una de ellas. Parece como si se diera una diversificación de la oferta escolar perfectamente delimitada. Así, las escuelas transmunicipales de acceso restringido se presentan como de *educación cristiana*, una de ellas (Sagrada Familia) y otra como *escuela francesa* -y no tan solo como *escuela en lengua francesa*, como veremos (Bon Soleil).

Por su parte, el director del colegio público Marcel·lí Moragas, caracterizado como de acceso abierto y ámbito local, pone el énfasis en la oferta extraescolar (organización de colonias, por ejemplo) y en el hecho de ser la "*primera escola de Gavà acollida al Programa d'Immersion*" ["primera escuela de Gavà donde se aplicó el Programa de inmersión al catalán"]; mientras que el resto de escuelas de acceso abierto destacan otros aspectos en su autoidentificación: la Jacme March presentaría una cierta especialización en la atención a sectores que, en el argot de servicios sociales, pasarían por de *alto riesgo de marginación* (es el centro con mayor número de becas concedidas); especialización, en parte, compartida por la Joan Salamero; y, finalmente, la escuela Salvador Lluç pone el acento en el hecho de "*ser l'escola més antiga del poble*"¹²⁵, lo cual viene a

¹²³ Entrevista con el jefe de estudios del colegio Sagrat Cor (Gavà, 27.9.1994).

¹²⁴ Se trata de una zona de viviendas construídas durante los años sesenta y setenta y ocupadas por familias inmigradas del resto de España; alrededor de la Plaça Catalunya .

¹²⁵ Poco importa si, en ese concepto, exista quien la supere: la escuela Sagrat Cor, fundada en el año 1919.

concordar con su presentación de un modelo educativo de corte clasicista, como se verá.

Respecto a los dos centros restantes, Sagrat Cor y Eramprunyà, las declaraciones efectuadas por sus respectivos responsables no hacen referencia explícita a ninguna especialidad educativa o a cualquier otro rasgo ostensible de su oferta pedagógica. Sin embargo y a partir de la interpretación de esas declaraciones, me permito formular, a modo de hipótesis, que:

(a) el centro privado Sagrat Cor, a pesar de presentarse formalmente como escuela laica, se sirve de la aureola de centro religioso forjada durante su época pasada, para dar una imagen de escuela seria y de cierto nivel. El mantenimiento del nombre (*Sagrado Corazón*, más tarde catalanizado) incluso después de su *laicización* y la imagen de prestigio de que gozan dos de los centros religiosos de la ciudad (Sagrada Familia y Inmaculada Concepción) sirven de apoyo a esta hipótesis.

(b) el centro Eramprunyà puede ser visto como un centro de *catalanización* (teniendo en cuenta el público mayoritariamente castellanoparlante de que se nutre y la precocidad de la implantación en él del Programa de inmersión al catalán) y de promoción social para las capas altas de la clase trabajadora.

Otro de los elementos considerados para describir la muestra de centros escolares de Gavà, es el modelo educativo que los directores asumen como propio de su respectivo centro. En relación a ello, las escuelas de tipo transmunicipal y acceso restringido coinciden en manifiestar que la educación que ofrecen se basa en principios de pedagogía activa. Ahora bien, mientras Bon Soleil se presenta como *proreforma avant-la-lettre*, de la entrevista con el director de Sagrada Familia se desprende una adhesión mínima a la reciente reforma educativa. Además, me queda la duda de saber si esta escuela se presenta como de pedagogía activa porque da prestigio que aparezca tal etiqueta en el proyecto educativo de centro -cuyo correspondiente fragmento se molestó en leerme-, o bien porque, además, los profesores de dicha escuela actúan inspirándose en dicha orientación pedagógica¹²⁶.

Respecto a las escuelas públicas, hay también diversidad de planteamientos. Mientras Marcel·lí Moragas basa su oferta en la combinación de ambos métodos, tradicional y activo, Salvador Lluich y Jacme March se declaran partidarios de una pedagogía

“clàssica”, y Joan Salamero, en cambio, ha aplicado de forma generalizada métodos activos desde su conversión en centro de acción especial. Por otra parte, la implantación del Programa de inmersión al catalán es notable en el centro M. Moragas (de párvulos a tercero), L’Eramprunyà y Salvador Lluç (en ambos, hasta segundo), y mínima en J. March y J. Salamero (únicamente a nivel de preescolar).

2.2.3. Elementos de etnicidad en la configuración de los alumnados por los centros escolares.

Antes de abordar el análisis del presente apartado, conviene hacer un par de aclaraciones. En primer lugar, una aclaración conceptual. Tomo aquí la delimitación de un territorio (a menudo verbalizado en las entrevista como *zona de influencia*) y de un público propios hecha por los directores o responsables de centro, como componente generador de *identidad de centro*. Al mismo tiempo, considero la construcción de la identidad de centro como un factor que interviene en la configuración del alumnado del correspondiente centro. Hasta qué punto estos procesos de identificación de los centros escolares y de configuración de sus alumnados se construyen recurriendo a discursos de etnicidad, forma parte del objeto central de la presente investigación.

En segundo lugar, antes de entrar en la consideración de cada centro, conviene contextualizar, siquiera brevemente, los datos obtenidos. En el momento de efectuar las entrevistas a los responsables de las escuelas seleccionadas (septiembre-octubre 1994), los directores de centros, junto con los responsables técnicos municipal y de la Generalitat, habían discutido la propuesta de uno de ellos de distribución equitativa de los niños de familia gitana por todos los centros públicos. La propuesta no fue aceptada, porque la mayoría de centros públicos se opusieron, alegando que, en todo caso, la distribución debía implicar también a los centros concertados. En ese contexto, el trabajo de campo en Gavà incluyó la observación y registro de discursos en relación a cómo construían los diferentes agentes (directores, técnicos e inspectores) su postura ante un tema susceptible de ser manejado en términos étnicos.

¹²⁶ Ignoro también si la ostentación de bata blanca -como las que lucen médicos y otros profesionales- entre los maestros de dicha escuela es compatible con prácticas educativas de tipo activo.

Los resultados del análisis correspondiente se presentan en el apartado 2.2.4. del presente capítulo.

Elementos de etnicidad en la categorización del público y el territorio

En la construcción de las imágenes de público y territorio, he tenido en cuenta dos dimensiones: cuáles son los referentes empleados en la descripción global del medio social o, más brevemente, con qué categorías se *mapea* el terreno de actuación; y, en segundo lugar, con cuáles de estas categorías se identifica directa o indirectamente la escuela en cuestión. Por tanto, dos conceptos analíticos pasan aquí a un primer plano: *categorización e identificación*.

En relación al modo en que los responsables de centro *mapean* su entorno, algunos de ellos se sirven, entre otras, de categorías étnicas (en concreto, cuatro centros), mientras que otros no las utilizan, al menos explícitamente (también cuatro centros).

Entre los primeros, existe un centro de acceso restringido -escuela privada sin concertar-; dos son de acceso claramente abierto y otro de un tipo intermedio -de acceso abierto con límites, podría decirse.

El mapa resultante de la caracterización de territorio y público efectuada por un miembro del equipo directivo de la escuela de acceso restringido y ámbito municipal (Bon Soleil) es netamente diferente de los elaborados por las tres escuelas restantes que también utilizan categorías de etnicidad.

Así, aquella, autodefinida -recordémoslo- como *escuela francesa*, construye un marco referencial basado en:

(a) una visión del mundo estructurada mediante una escala de naciones, donde Francia estaría en el centro, Estados Unidos sería el referente supremo y los países no europeos aparecen como referentes difusos (“*altres nacionalitats*” [“otras nacionalidades”]) y, en cualquier caso, menos valorados; y

(b) una división del público en *franceses / españoles / otras nacionalidades*, contenida como mínimo entre las reglas de acceso al centro (mientras los españoles están sujetos a una prueba de acceso, los franceses resultan exentos).

En los otros tres centros, en cambio, el marco de referencia construido es local o zonal. A diferencia de la escuela *francesa*, los centros Salvador Lluç, Joan Salamero y Jacme March construyen su territorio de referencia a partir de elementos significativos del entorno en que se insertan. En este sentido, la directora del primero de ellos divide tal entorno en tres zonas: “zona maca” [“zona maja”] (“*la part més vella del poble*” [“la parte más vieja del pueblo”], hecha de “*cases unifamiliars*”), “zona sud” (“*pisos i edificis més alts*”) y “*la Barceloneta*”, descrita como un núcleo de marginación, el cual:

“ens descompon una mica el tipus de famílies que tenim (...). Viuen sota la fàbrica Roca, en una mena de garatges, que allò no són ni cases!”¹²⁷.

A ese dibujo del territorio, se solapa la imagen del público de manera que a cada una de aquellas tres zonas corresponden unívocamente tres categorías de familias, a saber: “*gent maca*” (“*pares amb estudis, amb carrera inclús*”), “*gent immigrant*” -en referencia a la población procedente del sur de España, básicamente- (“*no porta cap problema*” [“no acarrea ningún problema”] y “*gitanos*” (“*no compleixen cap norma*” [“no cumplen ninguna norma”]¹²⁸). Hay, en el discurso de la directora, todavía un cuarto grupo, sin que se precise su ubicación, como si les faltase todo vínculo con el territorio, pero en todo caso más valorados por encima de la categoría *gitanos*: “*els àrabs*”, de quienes se dice: “*es volen integrar, inclús aprenen l’idioma*” [“se quieren integrar, incluso aprenden el idioma”].

En el caso de la escuela Jacme March, el peso de la categorización de tipo étnico, focalizada en el grupo *gitanos*, es todavía más central en la construcción discursiva del entorno sociourbanístico. A pesar de que el director de dicha escuela presente, en principio, como zona propia del centro la establecida normativamente, en seguida destaca, en particular, el barrio de Masia Espinós como núcleo de donde el centro extrae -muy a pesar suyo- buena parte de su alumnado. El director contrapone, no sin cierta nostalgia, esta situación a la del pasado en que asegura que la zona propia del centro era el “*Barri del Vi*”. Más exactamente, la imagen del público que lleva a sus

¹²⁷ De la entrevista con la directora del Salvador Lluç, documento citado. Traducción: “nos descompone un poco el tipo de familias que tenemos (...). Viven bajo la fábrica Roca, en una especie de garajes, ¡que aquello no son ni casas!”.

¹²⁸ Esta negación de socialidad contenida, de hecho, en la categorización de los gitanos, este situarlos fuera del *contrato social*, como diría Teresa San Román queda por ver si es la expresión de un estigma socialmente extendido, o bien producto del énfasis que exige el posicionamiento de la directora de dicha escuela en relación al mencionado conflicto sobre la matriculación de niños gitanos.

hijos o *podría* llevarlos al centro, tal como es presentada por el director, aparece como una estratificación de varios niveles: "*familias pudientes*", que habitan las casas unifamiliares de nueva construcción en la parte oeste de la ciudad ("*podrían venir si no fuera por ...*") / "*familias buenas*" o "*normales*" (de quien se dice que "*se van*") / "*familias gitanas*" (que el director asocia casi siempre al barrio Masia Espinós) / otras familias susceptibles de recibir ayuda *social* (entre les quals hi compta "*10 árabes*").

La imagen que se desprende del discurso del director y la jefe de estudios del centro Joan Salamero es ligeramente distinta, si bien comparte esa misma percepción de un cambio de público hacia una situación de mayor concentración y segregación de grupos marginados. Así, de un público diversificado entre familias residentes "*al sud de l'Avinguda Eramprunyà*" / "*les Ferreres*" / y en Masia Espinós -estos dos últimos, enclaves donde el discurso ubica el grupo gitano y la población marginal-; se está pasando a una segregación en el centro producto de la concentración de alumnos incluídos en esas dos últimas categorías, paralela a la creciente segregación sociourbanística que experimentan el polígono Les Ferreres y Masía Espinós. A juicio de los directivos de la escuela, el centro ha visto con impotencia cómo la introducción del tráfico y consumo de heroína en la zona deshacía lo que ellos consideran un efecto benigno de la etnicidad: la *cohesión étnica*, proporcionada por los valores culturales que atribuyen a la comunidad gitana (por ejemplo, el respeto por los ancianos).

Así pues, si partimos de la hipótesis de que todo equipo directivo de centro tiende a crear su identidad de centro -entre otros factores- a través de su identificación con un territorio y uno o varios grupos sociales, podemos ensayar a continuación cuál es la identidad étnica de cada uno de los cuatro centros expuestos.

En un marco de referencia multinacional, el centro École Bon Soleil se identifica abiertamente como una escuela francesa y *para* los franceses -aunque no exclusivamente. En un marco de referencia más local, en cambio, encontramos la identificación más difusa a una área y a un público de los centros Salvador Lluch, Jacme March y Joan Salamero. Se trata de una identificación más latente, que ha requerido de una averiguación interpretando los discursos emitidos por sus respectivos directores. Por esta vía, se puede defender que el centro Salvador Lluch se identifica con *la parte más antigua del pueblo*, no en vano su directora hace ostentación de ser *la escuela más antigua del pueblo*. En todo caso, no identifica explícitamente cuál es *su* público, aunque

probablemente se encuentre entre una proyección de lo que sería un público ideal (la *gente maja*) y una imagen más próxima al público real (la *gente inmigrante*). Sea como fuera, es interesante la comparación que la directora hace con el centro L'Eramprunyà:

*"Tens, per exemple, un centre com L'Eramprunyà on hi van nens d'aquestes cases noves que s'han construït aquí -assenyala al mapa la part de Gavà que limita amb Can Palmer-, però tenen al costat el col·legi Sagrada Família, que se'ls emporta també la gent maca"*¹²⁹.

El material empírico obtenido representa una situación parecida para el centro Jacme March. No hay identificación explícita con un público y un territorio. Ensayando, como en el caso anterior, una hipótesis, diría que la identidad de centro se encuentra aquí escindida. Me voy a explicar. Por una parte, habría una tendencia a reivindicar como propio un público que es idealizado y etiquetado como "*familias buenas o normales*", que "*se van*" -denuncia el director-, público vinculado a un territorio casi mítico, el "*Barri del Vi*". Por otra parte, se da una identificación con el público de los "*necesitados*", los gitanos al frente; aunque se trate de una identificación ambigua: o se utiliza para exigir compensaciones a los responsables del sistema escolar, o se emplea para presentarse como *buenos samaritanos*. Y a modo de aclaración; unos sugerente símiles propuestos por el director del Jacme March:

*"Mira, el Eramprunyà es el día; el Salamero, la noche; nosotros estamos más cerca de la noche que del día"*¹³⁰.

Vamos a ver ahora si la imagen que el equipo directivo del Joan Salamero tienen de su centro se ajusta a ese símil con *nocturno*. Si bien, expresado sin mucho entusiasmo, el discurso de los responsables de este centro presupone la correspondencia entre centro y territorio -así: Eramprunyà / Jacme March: sur de la Avinguda Eramprunyà / Joan Salamero: norte de dicha avenida, que, una vez extraída la "*zona del Marcel·lí Moragas*", quedaría reducida a Masia Espinós y a Les Ferrers. Como se ha dicho, ambos barrios son asociados a sectores de población marginada social. De hecho, desde su conversión en *centre d'acció especial*¹³¹, el Joan Salamero ha asumido un

¹²⁹ De la entrevista con la directora del centro S. Lluch, documento citado. Traducció: "Tienes, por ejemplo, un centro com L'Eramprunyà, donde van niños de estas casas nuevas que se han construido aquí -señala en el mapa la parte de Gavà que limita con el barrio Can Palmer, en la ciudad vecina de Viladecans-, pero tienen al lado el colegio Sagrada Família, que se les lleva también la gente maja".

¹³⁰ Entrevista con el director del centro J. March (Gavà)

¹³¹ Sobre la figura escolar de los *centres d'acció especial*, véase el apartado 1.2.4. de la segunda parte del presente trabajo.

público de este tipo. En este sentido, el discurso del actual equipo directivo, que es crítico en tanto ve su posición “*desbordada*” por la creciente marginación de la población de aquellos barrios; no cuestiona en ningún momento su asignación de público y territorio.

Hasta ahora hemos visto la construcción de la imagen de los territorios y públicos por parte de los agentes responsables de los centros escolares que utilizan categorías étnicas para construir dicha imagen. Atendamos ahora a los centros en que no se da el recurso a tales categorías.

Empecemos por el centro escolar Sagrada Família. En principio, una escuela que se presenta como inspirada en los ideales cristianos, difícilmente podría hacer uso explícito de categorías de división de tipo etnicista-aunque ello no fuera impensable en otros tiempos. En cualquier caso, en la descripción de su público su director recurre a elementos que designan clase o prestigio social, como por ejemplo la profesión o la titulación académica. Ahora bien, como se verá en el apartado 2.2. 4, habida cuenta del contexto de conflicto relativo a la distribución o no de alumnos gitanos -un conflicto, como veremos, claramente etnicizado-, se podría formular la hipótesis de que la no inclusión del discurso de elementos de etnicidad -es este y otros centros- forma parte de una estrategia de no bajar a la arena del conflicto.

La posición de los responsables del centro Sagrat Cor al respecto presenta ligeras diferencias. En realidad, en el discurso sí hay un uso de elementos de etnicidad, aunque sea para negarlos explícitamente. Como si se estuviera bajo la amenaza de ser tildado de *racista*, el jefe de estudios niega expresamente que exista ningún criterio de selección basado en una lógica de “*raza*” o de “*etnia*” y, acto seguido, como quien aporta pruebas de su inocencia, asegura tener familias gitanas entre su público y, respecto a los árabes, no tener porque nunca “*nadie de esa etnica ha solicitado matricularse*””. Si continuásemos en la línea de la hipótesis trazada para interpretar el *silencio* del centro anterior, aquí se podría aventurar que la negación de *falsos cargos* puede ser síntoma de una mayor presión para que el centro Sagrat Cor se abriera a acoger niños gitanos, presión derivada de los agentes partidarios de una política de distribución del *alumnado étnico*.

En relación a la construcción de territorio y público por parte del centro Marcel·lí Moragas, hay que destacar lo que podríamos llamar una superación de los antiguos

límites por ampliación. Es decir, cuando el territorio deja de circunscribirse a la zona administrativamente establecida para pasar a ocupar toda la población de Gavà, el público ya no se distingue por alguna cualidad del grupo ligada al territorio, sino por el criterio de elección de escuela. Así, el director de centro distingue tres tipos de familias entre su público: los que acuden al centro *por proximidad*; los que lo hacen por *afinidad pedagógica*, es decir por acuerdo con la oferta educativa del centro; y, finalmente, los que llegan a él por asignación administrativa (los “*rebotats*”, como los designa el director).

Por lo visto en este caso, en un contexto de expansión y superación de límites estáticos, parece del todo inadecuada una clasificación del territorio o de grupos en términos étnicos.

Por último, en el caso de la construcción de imagen del centro Eramprunyà por parte de su equipo directivo, el no uso de categorías étnicas explicitado (“*d’ètnies diferents no en tenim i si n’hi ha estan integrats*”¹³²) puede aceptarse únicamente si se demuestra que en el contexto estudiado, las categorías “*castellanoparlante*” y “*catalanoparlante*” no forman parte de una categorización étnica, puesto que ese es el principal elemento de caracterización del público en el discurso producido por el director del centro.

Elementos de etnicidad en el proceso de especialización pedagógica.

Vamos a recuperar ahora el ámbito específico de las relaciones educativas para observar de cerca si el discurso propiamente pedagógico incorpora elementos de etnicidad o si, por el contrario, tales elementos le son extraños. Me ocuparé aquí del discurso sobre la oferta pedagógica de centro, entendido como un reclamo, como una publicidad que busca la complicidad de un determinado público.

Obtuve una primera visión de conjunto sobre tal aspecto a partir de la entrevista con la responsable técnica del Àrea d’Ensenyament del Ayuntamiento de Gavà. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que dicha visión se centra en los centros públicos, tal como muestra un tríptico editado y distribuido con motivo de la campaña de preinscripción para el curso 1994-95. El documento presentaba, bajo el título

“*Coneguem les nostres escoles*” [“Conozcamos nuestras escuelas”], seis centros: Jacme March, Marcel·lí Moragas, L’Eramprunyà, Joan Salamero, Salvador Lluch y Maria Felip Duran.

Si nos fijamos en los términos pedagógicos en que estos centros son presentados en dicho documento, encontramos como única *especialidad* destacada, la del centro Felip Duran, de quien dice el opúsculo: “*s’ofereix ensenyament adaptat per alumnes amb deficiència intel·lectual lleugera, mitjana i severa*” [“se ofrece enseñanza adaptado para alumnos con deficiencia intelectual ligera, media y severa”]. Respecto a los otros cinco centros, tres de ellos aparecen sin mención alguna a objetivos o prioridades educativas (J. March, M. Moragas y S. Lluch). En cuanto al colegio L’Eramprunyà, sí que, en cambio, se destaca su intento de “*donar un ensenyament científic, personalitzat, integral i de qualitat*” [“dar una enseñanza científica, personalizada, integral y de calidad”]; mientras que del del Joan Salamero se dice textualmente: “*L’objectiu pedagògic és donar un ensenyament més motivador i que abasti la major part de les capacitats i aptituds del nen*” [“el objetivo pedagógico es dar una enseñanza más motivadora y que cubra la mayor parte de las capacidades y aptitudes del niño”]. En relación a este último centro, sorprende que no se mencione en ninguna parte su condición de *centro de acción* especial. En cambio, en la primera entrevista que mantuve con la responsable técnica del Ayuntamiento, sí que explicitó esa característica, a la vez que expresaba también su desacuerdo con el modelo educativa que, según ella, implican dicho tipo de centros¹³³.

El análisis del material producido en las entrevistas a responsables de centros nos puede ayudar a avanzar en la observación de como se presenta la oferta pedagógica de cada escuela, así como en nuestro cometido de comprobar qué peso tienen en ella los elementos de etnicidad.

Empecemos justo por donde había dejado el análisis, la escuela Joan Salamero. Su status de escuela de acción especial aparece de forma central en el discurso de los responsables de centro con quien mantuve la entrevista (el director y la jefe de estudios). La historia del centro, tal como me fue narrada por ellos, se inicia con la decisión del equipo docente de solicitar la conversión del centro en escuela de acción especial, alrededor de 1983.

¹³² De la entrevista con el director de L’Eramprunyà (Gavà,).

¹³³ De la entrevista con la responsable técnica del Área de Enseñanza del Ayuntamiento de Gavà (Gavà,). Como veremos en el apartado 2.3., desde esta misma agencia se propuso una distribución de los alumnos de familia gitana, precisamente para evitar la concentración generada -según interpretación de dicha responsable- por esa misma condición de *centro de acción especial*.

Desde entonces, su curso histórico es presentado en dos etapas. En una primera, el equipo docente partió de un proyecto educativo -fundacional o casi- orientado a lo que podríamos llamar una *regeneración* de una población que era vista como marginada, mediante una pedagogía adaptada al medio o, al menos, más “*aplicada*”:

"Abans [en la primera etapa] es treballaven racons, tallers, en la línia d'oferir un ensenyament més aplicat. Es plantejava [l'escola] oberta al barri, flexible. (...) Tenim [encara] una aula taller"¹³⁴.

En aquel primer momento, la etnicidad impregna la visión del público al cual se dirige dicho proyecto. De hecho, de entre la población marginada que constituye ese público, se destaca la comunidad gitana como su objeto principal¹³⁵. Este objeto, de definición en buena parte étnica, se presenta asociado aquí a valoraciones ambiguas. Por un lado, se considera el efecto benigno de cohesión social y referente moral que suponen ciertos “*valors tradicionals de la cultura gitana*”, como por ejemplo la figura de los ancianos. Por otro lado, se asocia la pertenencia a dicho grupo a marginación social, como se puede apreciar en esta declaración de la jefe de estudios:

"Quan vaig entrar jo [a l'escola], el primer que em van dir [els alumnes] fou: '¿eres paya o gitana?'; i senties coses semblants com ara 'me cago en tus muertos' -això sí que ho tenen sagrat!-, senties molt d'aquest ambient ... Era com si les famílies de l'escola no pertanyessin a Gavà. Enfront d'això, nosaltres teníem un pla de sortides [per a què coneguessin la ciutat]"¹³⁶.

Por lo tanto, en relación a ese proyecto educativo de acción especial, la etnicidad era entendida, a la vez, como un instrumento favorable para los fines de ese proyecto y un obstáculo.

Ahora bien, a esa primera etapa de inauguración de un proyecto educativo -y de confianza en él por parte del equipo directivo y docente-, la sucedió una segunda

¹³⁴ De la entrevista con los responsables del centro J. Salamero. Traducción: “Antes [en la primera etapa] se trabajaban *rincones*, talleres, en la línea de ofrecer una enseñanza más aplicada. Se planteaba [la escuela] abierta al barrio, flexible. (...) Tenemos [todavía] un aula taller”.

¹³⁵ Este es un ejemplo de cómo las políticas de normalización social desplegadas en Cataluña desde principios de los años ochenta conllevaron, en la práctica, una activación de ciertos discursos de etnicidad y, a la larga, han contribuido a generar sujetos étnicos.

¹³⁶ Entrevista citada. Traducción: “Cuando yo entré [en la escuela], lo primero que me dijeron [los alumnos] fue: ‘¿eres paya o gitana?’; y oías cosas parecidas a ‘me cago en tus muertos’ -¡eso sí que lo tienen sagrado!-, te llegaba mucho este ambiente ... Era como si las familias de la escuela no perteneciesen a Gavà. Frente a esto, nosotros teníamos un plan de salidas [para darles a conocer la ciudad]”

etapa en que el equipo docente vive con pesimismo e incertidumbre la continuación de aquel proyecto inicial¹³⁷. En el discurso del director y de la jefe de estudios, la dedicación creciente de familia del entorno del centro al tráfico de drogas, marcó el inicio de esa segunda fase:

*"D'ençà que ha sorgit la problemàtica de la droga, l'adaptació per part de l'escola ha estat lenta i, a més, s'ha reduït els recursos econòmics i de personal"*¹³⁸.

En esta nueva panorámica dibujada por los responsables del centro, las relaciones que se establecen alrededor del tráfico de droga son vistas como el elemento que siembra la anomía allí donde antes imperaban los valores benignos de la etnicidad. Según el director, lo que más ha perjudicado al centro es el hecho de que, a partir de un momento dado, Masia Espinós, uno de los barrios de donde extrae el centro su alumnado, devino un centro distribuidor de droga:

*"Això ha afectat tant o més la imatge que el fet de ser gitanos. (...) L'ambient familiar està molt deteriorat pel tema de la droga. Estem en un moment de replantejament. Mira, els valors ètics gitanos (la figura dels avis, per exemple) abans eren importants; ara aquesta gent s'ha vist amb molts diners i amb poc control a l'hora d'administrar-los. (...) Hi ha un canvi de valors, l'escola perd valor per als pares (...)"*¹³⁹.

Por tanto, hemos visto uno de los ocho centros analizados donde ciertas categorías de etnicidad juega un papel relevante en la construcción de un discurso pedagógico, en tanto que permite identificar su objeto de aplicación.

En las siete escuela restantes, hay de todo: desde centros donde categorías étnicas ocupan un espacio central en su discurso pedagógico (Bon Soleil y Jacme March), hasta otros donde no se recurre a ese tipo de categorías (Sagrada Familia, Marcel.lí

¹³⁷ En esa segunda etapa, que coincide con el momento en que se celebros nuestra entrevista, el equipo directivo vivía como una amenaza los distintos rumores sobre los centros de acción especial -rumores que iban desde el anuncio de su cierre hasta el de su reconversión.

¹³⁸ Entrevista citada. Traducción: "Desde que surgió la problemática de la droga, la adaptación de la escuela ha sido lenta y, además, ha habido una reducción de recursos económicos y de personal".

¹³⁹ Entrevista citada. Trad.: "Eso afectó tanto o más a la imagen que el hecho de ser gitanos. (...) El ambiente familiar está muy deteriorado por el tema de la droga. Estamos en un momento de replanteamiento. Mira, los valores éticos gitanos (la figura de los ancianos, por ejemplo) antes eran importantes; ahora esta gente se ha visto con mucho dinero y poco control para administrarlo. (...)

Moragas, Salvador Lluich y Sagrat Cor), pasando por centros donde nos queda el *beneficio de la duda* (L'Eramprunyà). Pero veámoslo con cierto detalle.

En consonancia con su identificación como *escuela francesa*, la oferta educativa del centro Bon Soleil -aquello que se presenta como su especialidad en relación al resto de centros- pivota sobre una educación presentada también como *francesa*. Lo cual quiere decir que el centro no forece únicament a su público la enseñanza del francés y la posibilidad de obtención de ciertos títulos reconocidos por el Estado francés, sino que, además -y sobre todo-, gestiona el acceso a una élite, cuyo código simbólico es construído a partir de una cierta imagen de la *francesidad*. En este sentido no importa tanto el aprendizaje del francés, como el de un cierto francés (“*el francès que es parla al carrer no és el que ensenyem nosaltres, i tampoc interessa que es viciïn*” [“el francés que se habla en la calle no es que nosotros enseñamos, y tampoco nos interesa que se vicien”]), aclara el responsable del centro entrevistado, indicando que no les preocupa si en el patio no se habla francés), se valora el *savoir faire* (por ejemplo, enseñando a los niños a llevar traje un día señalado). Se trata, en definitiva, de iniciar a los alumnos en el desenvolvimiento dentro de un *campo de élite*, que es a la vez código comunicativo y normativo (útil por ejemplo para iniciarse en lo que podríamos llamar la *transnacionalidad*¹⁴⁰), y marca de prestigio y distinción sociales.

Aquí, por tanto, el recurso a un código cultural determinado -vinculado a una cierta categoría de grupo nacional y, para nosotros, étnico también, en este caso, el francés- es un instrumento -central, por cierto- en la construcción tanto del *estilo de vida* que ha de caracterizar a un cierto grupo social, como de su etiqueta o imagen social.

Respecto a la escuela Jacme March, puedo aventurar lo siguiente: (a) que, tradicionalmente, el centro se ha ido especializando en la atención específica a sectores sociales *pobres*; (b) que esa especialización *filantrópica* entró recientemente en contradicción con los intereses que podríamos llamar *corporativos* del equipo docente y

Se da un cambio de valores, la escuela pierde valores para los padres (...).”

¹⁴⁰ Véase, si no, el énfasis puesto en los viajes culturales por el responsable del centro en cuestión: “*L'ambient aquí és plurilingüista. Fomentem els viatges, l'ambient obert. Per fi de curs, cada any es va a París. Els costa menys agafar un avió que un tren de Gavà a Barcelona*”. Traducción: “el ambiente aquí es plurilingüista. Fomentamos los viajes, el ambiente abierto. Como fin de curso, cada año se va a París. Les [a los alumnos] menos coger una avión que un tren de Gavà a Barcelona”.

(c) que, probablemente a raíz de esta contradicción, se está gestando un cambio de estrategia sociopedagógica. Pero vayamos por partes.

En relación a la hipótesis *a*, me parece significativo que el director del centro me enseñase, durante la entrevista, una lista de alumnos susceptibles de recibir educación compensatoria, y que había enviado al servicio de Inspección:

"68 gitanos, 10 árabes -que, aunque no estén [se trata de "una familia árabe itinerante, que vive en condiciones infrahumanas"], ya nos va bien que estén apuntados-, 1 sordo, 2 minusválidos, 21 en total con informe del EAP".

Como resulta notorio en esta enumeración, la categorización étnica resulta útil en ese contexto para conferir status de *población pobre* -o "*amb risc de marginació social*", para utilizar los términos con que trabaja el Programa de compensatoria al que aludía el director. No en vano *gitanos* y *árabes* aparecen en primera línea del conjunto de categorías que, como aquel discurso presupone, implican un agravio que requiere un resarcimiento, una compensación. De hecho, todo el discurso del director pivota - como se verá en el apartado siguiente- sobre el objeto *gitanos*.

Ahora bien, esta visión de las familias gitanas entra en crisis (hipótesis *b*): "*yo era defensor de los gitanos. Pero ya no como director*", explica el responsable de centro sobre su actual postura, con el siguiente argumento:

"Como maestro, los gitanos no pueden tener mejor amigo que yo; sin embargo, como director, [mi opinión] es que si se quiere integración hay que separar a los gitanos (...): ahora impera el interés del centro y la pérdida de puestos de trabajo que yo no quiero ocasionar".

El razonamiento que subyace a esta posición es el siguiente: el número de familias interesado en la oferta escolar del centro Jacme March ha bajado hasta el punto de poner en peligro plazas de maestros actualmente en plantilla. Se relaciona ese descenso con la presencia en el centro de niños de familia gitana¹⁴¹ y no con aspectos pedagógicos ("*Y que la gente se marche no tiene nada que ver con la enseñanza, el colegio está bien dotado de instalaciones y de personal*"). A partir de este planteamiento, se propone como solución bajar la proporción de alumnos de familia gitana en el centro. Esto, por un lado.

¹⁴¹ El director utiliza con más asiduidad el término *gitanos*; aunque algunas veces se refiere a *familias de Masia Espinós* o, simplemente, *de la Masia*, y otras a familias *de clase muy baja*.

Puesto que, por otro lado, del discurso del director, se desprende una segunda *solución*: dar un golpe de timón a la estrategia pedagógica del centro, haciéndola pasar de un enfoque centrado en los sectores socialmente más desfavorecidos a otro orientado hacia la atención sobre todo de los niños “*más capacitados*” (lo cual reforzaría la hipótesis *a*):

"Los padres [de la familias gitanas] sólo aparecen por motivo de becas. Te cansas. Con algunas familias tenemos problemas, porque no compran el material escolar y, claro, entonces rompen la dinámica de grupo, hay niños que vienen a clase sin nada, y claro siempre es más fácil que haga algo el que lleva sus libretas y su material que el que no lleva nada. Esto, quieras que no, baja el nivel del centro. De hecho ahora el claustro está ante un dilema: o bajar los contenidos para hacerlos asequibles a la mayoría, o bien subir el nivel de exigencia para que al menos los más capacitados aprovechen, porque de la otra forma, la mayoría tampoco lo aprovecha".

Sobra decir por cual de las dos *soluciones* apuesta el director aquí.

Hasta aquí se ha visto dos escuelas donde el discurso pedagógico de sendos directores pone en juego diferentes categorías étnicas. La etnicidad es empleada, en el caso de la escuela Bon Soleil, como medio de legitimación como centro escolar, así como para prestigiarse y prestigiar ciertos grupos sociales, para marcar un referente positivo, la *francesidad* -por ponerle un nombre. En el otro caso, el de la escuela Jacme March que acabamos de analizar, la etnicidad desempeña la función contraria: marca la condición de *gitanos* como el punto oscuro, la referencia negativa que hay que excluir, y se convierte en la fuente de todos los problemas-aunque estos mismos problemas pueden dar sentido a todo un discurso y un dispositivo pedagógico, como se vió para los programas de educación compensatoria en el ámbito del MEC y en Cataluña.

Parece que estamos, por tanto, ante dos usos de etnicidad diferentes y quizás ante dos conceptos de etnicidad diferentes, en fin, ante dos formaciones discursivas distintas.

Se ha mencionado ya que en cuatro de los centros estudiados no se observó recurso a elementos de etnicidad a la hora de definir su respectiva oferta pedagógica. El colegio Sagrada Familia, por ejemplo, un centro de acceso restringido y transmunicipal, utiliza para construir su campo de élite elementos del credo cristiano y de la ética del

trabajo (la profesionalización a través del estudio); así como, en su proyección de imagen pública, parece basarse en aspectos como sus instalaciones deportivas y otros aspectos ostensibles como los uniformes de sus maestros.

Es probable que el centro Sagrat Cor de Jesús le vaya a la saga en la creación de imagen del centro, desde el momento en que, a pesar de ser un centro laico -desde 1980-, mantiene el mismo nombre de la época confesional, en un contexto donde parece que el público asocia *escuela religiosa* con seriedad y calidad educativa.

Igualmente lejos de emplear categorías de etnicidad visibles se encuentran los centros Marcel·lí Moragas y Salvador Lluç. Mientras el director del primero destaca una oferta educativa, podríamos decir, *adaptada a los nuevos tiempos* (o, al menos, pensada para padres jóvenes), con especial énfasis en la organización de actividades complementarias; la directora del Salvador Lluç opta por presentar un ideario pedagógico de corte clasicista como elemento configurador de la imagen de *escola de poble o del Gavà de tota la vida*.

Finalment queda por esbozar un análisis de la oferta pedagógica presentada por la escuela L'Eramprunyà. Aunque hay que decir de entrada que su director rehuyó explícitamente los términos cargados de etnicidad, existen algunos indicios de que pueden hacer pensar en una cierta latencia de categoría de etnicidad en ese mismo discurso pedagógico.

Si ya veíamos en el apartado sobre la identificación a un público que las categorías *castellanoparlantes / catalanoparlantes* aparecían como significativas, aquí podemos plantear la siguiente cuestión: el hecho de que el centro aplicase el Programa de inmersión al catalán desde preescolar antes de que lo exigiese la normativa de la Generalitat, ¿es indicativo de que el centro ofrece, podríamos decir, un servicio educativo de *catalanización* a un público mayoritariamente castellanoparlante, servicio que este público utilizaría dentro de una estrategia de promoción social?

2.2.4. El debate sobre dispersión versus concentración de la población gitana en Gavà: arqueología de un conflicto.

Lo primero que conviene explicar aquí es el motivo de este apartado. Se trata de un punto no previsto de antemano, fruto del siguiente hecho: la forma de entrar como

investigador en el campo de estudio conllevó la atribución de un rol por parte de los agentes en juego y, por lo tanto, la participación inevitable en ese juego.

Explicar mi forma de entrada, en consecuencia, va a ayudar a entender el rol que me fue asignado por los agentes y, de paso, será clave para la justa comprensión de los discursos de esos agentes.

Tuve una primera entrevista con R.B., coordinadora técnica del Area de Enseñanza del Ayuntamiento de Gavà el 24 de mayo de 1994. Unos días más tarde, el 13 de junio, me entrevistaba con P.C., inspectora de la zona que comprendía Gavà. Las entrevistas con los directores u otros responsables de centro fueron posteriores (del 27 de septiembre al 20 de octubre de 1994).

En el momento de concertar las citas con los responsables de centro, además de presentarme como sociólogo de la Universidad Autónoma de Barcelona que está haciendo una investigación sobre el tema “Escuela y diversidad social y cultural”, añadía que había hablado en primer lugar con responsables del servicio de Inspección y técnicos municipales.

Pienso que este último hecho ayuda a entender que, a pesar de que el guión de entrevista (se trataba de entrevistas estructuradas) no incluyera ninguna pregunta sobre el posicionamiento de los centros en relación a la propuesta de distribución de alumnos gitanos hecha precisamente desde el Ayuntamiento e Inspección, algunos responsables de centro orientasen su discurso teniendo en cuenta, explícitamente su posición ante tal propuesta. Y, implícitamente, quizás todos.

El primer hecho relacionado con el conflicto en cuestión que me fue narrado -tal vez el hecho desencadenante de este conflicto- data de principios de 1994, poco antes de la campaña de preinscripción de alumnos para el curso 1994-95. Se trata de una propuesta de distribución de alumnos *gitanos*¹⁴², hecha a los directores de escuelas públicas y concertadas de Gavà por parte de la coordinadora del servicio de educación municipal.

La posición de esta última agencia era la siguiente: tomando como ejemplo el centro Joan Salamero, se constata que la escolarización de niños gitanos de forma concentrada en un centro de acción especial fue seguida de una fuga de niños *payos*,

principalmente hacia el resto de centros públicos, pero también hacia centros privados y concertados. Tal constatación daría pie a cuestionar el modelo de *centros de acción especial* y a apostar por un reparto más equitativo del alumnado de familia gitana¹⁴³.

A partir de esta argumentación, el Ayuntamiento sondeó la posibilidad de distribución de ese alumnado entre todos los centros públicos. Según la versión de la coordinadora de educación municipal, ese planteamiento habría encontrado oposición de la mayoría de centros públicos (probablemente todos ellos con la excepción del Joan Salamero y del Jacme March, si se intenta una recomposición de lugar, a partir de las entrevista a directores). Para justificar su posición, aquellos directores alegaron que en el supuesto reparto debían participar también las escuelas concertadas.

Lo que en aquel momento no pasó de tanteo entre los distintos agentes, un año más tarde, ante la campaña de preinscripción para el curso 1995-96, se convierte en un primer paso en firme. En ese momento, *Inspecció d'Ensenyament*, órgano directamente dependiente del Departament d'Ensenyament, toma la iniciativa¹⁴⁴ y, de mutuo acuerdo con los servicios de educación municipales, impone a los centros una primera medida orientada hacia la distribución de alumnado gitano, hasta ese momento, asignado a los centros J. Salamero y J. March: se elimina, exclusivamente para las familias de Masia Espinós, la demarcación de zona, de tal manera que los padres residentes en ese barrio, con hijos de edades correspondientes a los niveles de preescolar y primero, parten en igualdad de condiciones -al menos, por lo que se refiere al criterio de zona- respecto a los padres de cada zona para acceder a las respectivos centros.

En la entrevista del 16 de marzo de 1995, la coordinadora de los servicios educativos municipales preveía reacciones en contra de esa medida por parte de algunas asociaciones de padres y madres (concretamente, concretaba sus sospechas en el AMPA de L'Eramprunyà).

¹⁴² Hay que decir que la propuesta se refería a demandas de escolarización de nuevos alumnos, sin afectar a aquellos que se encontraban ya escolarizados en los centros considerados.

¹⁴³ Hay que decir que, a pesar de que dicha interpretación de los hechos se apoya en el caso de la escuela Joan Salamero, acaba englobando también la Jacme March, en la cual, a diferencia de la anterior, no se había dado una especialización educativa en la atención a población de *suburbios*, sancionada por la *Junta de Promoció Educativa d'Escoles d'Acció Especial de Catalunya*; es decir, no tenía el status de *escuela de acción especial*.

¹⁴⁴ En nuestra entrevista de 13 de junio de 1994, los inspectores ya se mostraron partidarios, en unos términos parecidos als de la responsable municipal, de eliminar el modelo de centros de acción especial. Sin embargo, no creían justificado en ese momento de aplicar el umbral de máxima concentración del 15 % en su zona.

En la última entrevista con la inspectora de zona de Gavà (4 de mayo de 1995), esta destacaba que no había habido ningún problema y que las familias gitanas afectadas por dicha medida, continuaron expresando las mismas preferencias que en años anteriores, es decir, optaron por *concentrar* a sus hijos en los centros tradicionalmente acogedores de población gitana, además situados en su zona inmediata.

Esta era, pues, la actuación de las agencias estatales en la cuestión que nos ocupa: una lenta y muy cauta, pero a su vez clara opción por la distribución de la población gitana segregada urbanísticamente (barrio Masia Espinós) por el conjunto de la red de centros públicos y concertados. Veamos de cerca a continuación la postura de dichos centros.

En función de su posicionamiento en este escenario teórico y ateniéndonos al discurso desplegado en las entrevistas, los centros de enseñanza primaria de Gavà analizados se pueden dividir en tres tipos:

- (a) centros cuyos directores se manifiestan favorables a la distribución de alumnado gitano.
- (b) centros cuyos directores se manifiestan contrarios a la distribución de alumnado gitano; y
- (c) centros cuyos directores se mantienen al margen del debate *concentración versus dispersión*, es decir, que no bajan a la arena del conflicto.

Tan solo una escuela se ajustó al primer tipo: la Jacme March. Aunque, si se hubiera forzado a todos los agentes a definirse, es probable que la Joan Salamero también se sumase a esta posición. En cualquier caso, resulta curioso que fuese el director de la escuela J. March quien más se aproximara al discurso expuesto por la coordinadora municipal, cuando esta hacía referencia como centro objeto de concentración de alumnos gitanos únicamente el centro de acción especial Joan Salamero.

De hecho, de la entrevista con el director de aquel centro se desprende que el equipo directivo del Jacme March -con el apoyo, probablemente, de todo su claustro- se erige en un agente protagonista en el escenario del conflicto, con iniciativa propia. En realidad, toda la entrevista (de casi una hora y media de duración, cuando la mayoría de entrevistas a directores no sobrepasó la media hora) se puede entender como un ejercicio de legitimación de su postura que, en aquel momento, al menos, se mostraba muy beligerante.

En ese sentido, ante lo que considera un *problema*, la fuga de alumnos de familia “normal”, el director propone:

"tener a la gente [gitana] repartida. Es lo que he planteado al Consell Comarcal. (...) Lo que yo propongo es partir de cero, es decir, que en la matriculación no se tenga en cuenta tener hermanos en el centro y, una segunda cuestión, que Can Espinós sea zona de todos. (...) Piensa que en el Eramprunyà no tienen ni uno [de alumno gitano]".

La propuesta de distribución étnica es justificada por: en primer lugar, la lógica de la organización (del centro escolar, que ve en peligro su continuidad), lo cual se presenta como compatible con una posición de ayuda a los gitanos (*"Ahora, los que tenemos, los queremos, no es que no los queramos"*); y, en segundo lugar, por la valoración pedagógica negativa de los alumnos gitanos, como ya se ha mostrado¹⁴⁵.

En la tanda de entrevistas con responsables de centro, únicamente uno de ellos se manifestó en desacuerdo con la línea de actuación de Inspección y del *Area d'Ensenyament* municipal y, aun así, con un grado de explicitación mucho menor que el mostrado por el director de J. March. Me estoy refiriendo al colegio Sagrat Cor de Jesús. De hecho, aquí no se trata, como en el caso anterior, de una exposición ostensiva de un discurso que se pretende legitimador y que reclama ruidosamente para sí la fuerza de la razón. Estamos, en cambio, ante una preocupación que late en el seno del discurso, que se entrevé en ciertos momentos, pero que solamente el grado de suspicacia que genera una investigación permite de rebelar su posible sentido. Voy a intentar hacer precisamente esto: dar sentido, interpretar esos indicios de preocupación. En primer lugar, expondré los hechos que, a mi juicio, resultan como latidos audibles -para un oído atento, claro- de la postura del equipo directivo del Sagrat Cor frente a la propuesta de redistribución de alumnado gitano; después, voy a ensayar su interpretación.

A título de recordatorio, hay que decir que la entrevista en este centro constó de dos partes: la primera, estructurada, con preguntas y respuestas ajustadas a un guión, mantenida con el jefe de estudios, que fue designado por el director como persona encargada de atender mi petición; y una segunda parte, en que, a raíz de mi petición de contactar con padres de alumnos para realizarles entrevistas, directamente el director de

¹⁴⁵ Véase cita de la página ?? del anterior apartado.

la escuela me expresó, *a bote pronto*, algunos puntos de vista de interés para nuestro objeto, sin yo -como quien dice- habérselo pedido.

En la primera entrevista, no aparecen en el discurso apenas signos de etnicidad. Hasta el punto de que -y ese sería, paradójicamente, el único inciso cargado de significantes étnicos- el jefe de estudios negó explícitamente que se dieran obstáculos por razones de “*raza o etnia*” en el acceso al centro, certificándolo de esta manera:

“Lo cierto es que tenemos familias gitanas, de Masía Espinós, que traen a sus hijos aquí y no hay ningún problema (...).”¹⁴⁶

En cambio, la segunda entrevista con el director, mucho más breve e *informal*, estuvo cargada de principio a fin por connotaciones de etnicidad. Me decía el director, al saber que me interesaba entrevistar con cuatro o cinco familias de su centro y una de ellas de Masía Espinós:

Director. “Aquí tenemos familias gitanas y no hay ningún problema. Vienen de Can Espinós. Lo que ocurre es que no es justo que el autobús escolar recoja a los niños que van a la pública y a estos chicos de familia gitana no los quieran coger. Precisamente acabo de enviar una carta al Consell Comarcal, pidiendo que se termine con esta discriminación a estas familias gitanas-

Entrevistador. “Porque ... ellos, ¿cómo vienen a la escuela?”

Director. “Pues, como pueden, en motocicletas les traen o como pueden”.

E. “Pero, a ver, ¿el transporte no los lleva porque son gitanos o porque sólo cubre la línea de los centros públicos?”

D. “Sí, el autobús sólo cubre la línea de los públicos, pero yo se lo dije a los directores de estos”.

Conversación que culminó con el siguiente posicionamiento explícito y rotundo:

“Los directores [de los colegios públicos] piden que se escolarice a los niños gitanos (del Joan Salamero) entre todos, y nosotros ya hace tiempo que lo estamos haciendo”.

Visto así, parece como si el primer fragmento (que expone básicamente (a) que la escuela escolariza ya familias gitanas, (b) que no causan ningún problema -desmarcándose así de los centros que se presentan como *agraviados*, y (c) que los gitanos son defendidos por el director del centro) preparase el terreno para la

¹⁴⁶ Entrevista con el jefe de estudios del centro Sagrat Cor de Jesús (Gavà, 27.9.1994)

presentación final del posicionamiento, como si de un cadena de premisas lógicas se tratase¹⁴⁷.

Nos queda todavía por dar un vistazo a los centros que, en las entrevistas mantenidas, se situaban al margen del objeto suscitado por las sucesivas propuestas de las agentes estatales respecto al procedimiento de asignación de centros a niños y niñas gitanos. Por exclusión, serían École Bon Soleil, Sagrada Familia, Marcel·lí Moragas, L'Eramprunyà, Salvador Lluç y Joan Salamero.

De todos ellos, tan solo uno puede lavarse las manos sin que esta actitud el comprometa directamente: la escuela Bon Soleil que, por su condición de centro privado sin concertar, estuvo exento de cualquiera de las propuestas de regulación extraordinaria del proceso de matriculación. En cambio, el resto de centros está en situación de emplazamiento por parte de agencias estatales a escolarizar alumnos objeto de distribución especial. Por lo tanto, no haber dicho nada sobre una propuesta que, en el momento de efectuarse las entrevistas, estaba en el aire, *en el ambiente* incluso, no deja de ser potencialmente significativo. El problema sería entonces: ¿de qué sería significativo dicho silencio?

Al respecto, me voy a limitar, por razones de insuficiencia de material empírico, a apuntar algunas hipótesis poco precisas.

Los centros Sagrada Familia y L'Eramprunyà podían tener buenas razones para callar y así, como se dice corrientemente, no levantar la liebre. En tanto que centros de acceso

relativamente restringido -especialmente el primero de ellos- y mientras las medidas estatales no se lleven a cabo hasta sus últimas consecuencias, ambos centros serán los últimos en recibir sus efectos. En todo caso y según la visión de la responsable de los servicios educativos municipales, en L'Eramprunyà hay sectores -como su asociación de padres y madres- opuestos a la imposición de cupos de matriculación *desde arriba*.

Los tres centros restantes, en cambio, podrían resultar beneficiados con una eventual distribución de alumnado gitano -siempre bajo el supuesto de que se trata de un público no deseado por los equipos directivos de esos centros, lo cual en el caso del J. Salamero no estaba nada claro-, si los centros privados concertados, con menos

¹⁴⁷ Resulta curioso comprobar cómo se pueden legitimar -o, al menos, intentarlo- posturas opuestas (una favorable a la distribución de alumnado gitano; otra, contraria a ella) mediante una misma táctica discursiva: presentarse como defensores de los gitanos.

proporción de *alumnos gitanos*, se equiparan en ese aspecto al conjunto de centros públicos. Sin embargo, los pocos datos de que disponemos apuntan hacia una diversidad de posiciones.

Así, mientras en el Joan Salameró, la incertidumbre sobre su futuro como centro de acción especial, así como un cierto escepticismo anclado en el desencanto por un proyecto educativo frustrado -sentimientos expresados, como se ha visto, por su director y jefe de estudios- parecen sumir el centro en la inmovilidad. De ahí, quizás la falta de definición respecto al debate que nos ocupa.

Por su parte, los discursos de los responsables de los centros Marcel·lí Moragas y Salvador Lluç dan pie a plantear hipótesis contrarias respecto a cuál sería su posición en un escenario del conflicto más agudizado. Así, mientras el discurso favorable a la diversidad cultural del primero haría presagiar una mayor predisposición a aceptar medidas de redistribución de alumnado gitano; el discurso explícitamente *antigitano*¹⁴⁸ en el discurso de la directora del segundo parecía más acorde con actitudes reticentes a un mayor reparto de esa categoría de alumnos.

¹⁴⁸ Recuérdese los fragmentos de la entrevista con dicha directora en la página 115 del apartado 2.2.3.

3. La adscripción social de las familias a través de la escolarización: el papel de los discursos de etnicidad.

Tanto en sociología como en antropología de la educación, la reproducción y el cambio de las relaciones sociales -de la estructura y dinámica entre grupos sociales- por medio de la escuela ha sido uno de los temas más estudiados en los últimos 30 años¹⁴⁹. Por su parte, el campo específico de las relaciones de desigualdad social entre grupos identificados como étnicos está recibiendo de un tiempo a esta parte un creciente interés por parte de esas disciplinas¹⁵⁰.

Sin embargo, más desatendida ha sido la cuestión de cómo las relaciones entre grupos sociales con desigual posición en los campos del poder, la producción y el prestigio, pueden dirimirse en el campo más concreto de los centros escolares¹⁵¹ y ello pueda hacerse, en alguna medida, mediante discursos de etnicidad. Esa cuestión constituye el principal problema que pretende abordar el presente capítulo.

Para ello, se parte de dos hipótesis principales. La primera señala que, en un contexto social capitalista y urbano avanzado, como el que sirve de objeto a la presente investigación, los grupos sociales en juego tienen en la adhesión a un centro escolar un medio de adscripción social a su mismo *grupo de pertenencia* o bien a un *grupo de referencia*¹⁵² diferente al propio. Ello no quiere decir que todas las familias presentes en ese contexto hagan uso deliberado de ese medio de adscripción; más bien se pretende indicar con tal idea que esas familias, quieran o no, no pueden escapar al

¹⁴⁹ Para una visión actualizada de ambos campos de investigación, véase: DA SILVA, T..T. (1995) y JULIANO, D. (1996).

¹⁵⁰ Algunas referencias sobre este campo son: McCARTHY, C. (1994) y JULIANO, D. (1993).

¹⁵¹ Sobre la escasa atención al campo de los centros escolares en sociología de la educación y disciplinas afines, véase DÉROUET, J-L. (1987), obra ya citada anteriormente.

¹⁵² Fue R.K Merton uno de los primeros en sistematizar los conceptos de *grupo de referencia* y *grupo de pertenencia*. Para él, un grupo de referencia es aquel que, respecto a otro grupo o sujeto, supone un modelo normativo que seguir o un patrón valorativo con que compararse. Ese grupo de referencia puede ser el propio grupo con el que el sujeto mantiene una interacción y con quien se identifica (grupo de pertenencia) o bien un grupo ajeno a él. Cuando aquí hablemos de *grupo de referencia* nos vamos a referir a este último caso, reservando el término *grupo de pertenencia* para el primer tipo. Además, distinguiremos entre grupos de referencia *positivos* y *negativos*, según aporten, respectivamente normas y valores a seguir o a evitar por el sujeto o grupo en cuestión.

influjo que el hecho de tener a uno de sus miembros escolarizado en un determinado centro escolar y no en otro, tiene sobre su adscripción a un determinado grupo.

En ese proceso de adscripción social hay que contemplar, además, dos niveles: el que concierne a los descendientes de esas familias, protagonistas hasta cierto punto pasivos de ese proceso; y el nivel de la adscripción social que la escolarización de los hijos en un centro confiere indirectamente a los padres. Considerando que ambos niveles están estrechamente imbricados, el análisis de los *discursos de los padres sobre los hijos* se propone penetrar en los *discursos de los padres sobre sí mismos* -o, como mínimo, con efectos sobre sí mismos.

En segundo lugar, queda la hipótesis que incluye la dimensión central de nuestra investigación: en ciertos contextos y por parte de ciertos grupos sociales, que se trata de precisar, ciertos discursos de etnicidad, que hay que describir, son activados y usados en el proceso de su adscripción social a través del campo de los centros escolares.

Considerados, pues, esos dos ejes del análisis, adscripción social por medio de la escolarización y discursos de etnicidad, las entrevistas a padres y madres de alumnos proporcionan material empírico en relación a dos dimensiones: la dimensión de *clase social* -entendida en sentido amplio¹⁵³-, que va permitir caracterizar a las familias según su posición social; y la aplicación o puesta en práctica discursiva de categorías, identidades y adscripciones étnicas.

3.1.La dimensión *clase social*.

El análisis de las entrevistas a padres de alumnos nos va a suministrar, en primer lugar, elementos que permitan caracterizar a los grupos sociales que conformarían el entramado social que he dado en llamar *Baix Llobregat sur*. Una de las características básicas en la delimitación de estos grupos es la dimensión *relaciones de clase*. Al respecto, el análisis del material obtenido por entrevista me permite avanzar en dos direcciones:

¹⁵³ Para un concepto amplio -lejos de una concepción economicista de las relaciones sociales- y operativo de *clase social*, me parece ejemplar el tratamiento presentado por APPLE, M.W. (1994).

(a) establecer la *posición de clase* de las familias entrevistadas, a partir, sobre todo, de algunos factores estructurales: la ocupación laboral, la vivienda y su régimen de posesión y la titulación acreditada; y

(b) comprobar qué uso discursivo hacen esas familias de los signos de clase social en la categorización e identificación sociales. En particular, me interesa observar cómo se ven en el mundo las diferentes familias, considerando tanto el *grupo de pares* con el cual se identifican -y que contribuyen a construir simbólicamente-, como los *grupos de referencia* -positiva o negativa-, y hasta qué punto estos grupos son delimitados por fronteras de clase o de otro tipo¹⁵⁴.

Entre el conjunto de las doce entrevistas tipo, analizadas en profundidad, para el contexto de Castelldefels, se dan las siguientes posiciones de clase:

1. *Clase trabajadora*. Se trata de familias con al menos un miembro asalariado y ocupado como peón o trabajador cualificado. Entre ellas puede haber una cierta diferenciación en relación, precisamente, al grado de cualificación laboral, de categoría socioprofesional (desde el capataz hasta el peón o el auxiliar) y del *capital cultural y relacional*¹⁵⁵ de que dispone cada familia.

Entre las entrevistas presentadas como arquetípicas, cuatro serían de clase trabajadora: tres de ellas están integradas por trabajadores manuales calificados (a partir de ahora, familias 1, 2 y 3) y una cuarta, por una trabajadora de cuello blanco poco calificada (en concreto, auxiliar administrativo -familia 4-). Excepto en este último caso, que se trata de una familia monoparental, tan solo el marido trabaja dentro del mercado laboral, ya sea como asalariado o como trabajador autónomo. Respecto a las mujeres de estas familias, puesto que ninguna de ellas se encuentra inserta en el mercado de trabajo, me ha parecido pertinente situar su posición social a partir del nivel de estudios por dos razones: porque puede constituir un indicador de la clase social de origen, y porque puede darnos pistas sobre su actual red de amistades

¹⁵⁴ Al mismo tiempo, la posibilidad de contrastar los elementos de etnicidad -objeto central de la investigación- con los elementos de clase puestos en juego mediante los discursos, va a permitir obtener una imagen más ponderada del peso específico de cada uno de estas dos grandes formaciones discursivas.

¹⁵⁵ Tomamos el concepto de capital de Bourdieu (BOURDIEU, 1994).

y, por todo ello, puede tener relación con las expectativas escolares y sociales depositadas en los hijos.

2. *Clase media*. En esta categoría incluyo, por un lado, técnicos de alta cualificación tanto manuales como intelectuales y, por otro lado, pequeños empresarios. Dentro de esta categoría merecen especial atención lo que Bernstein llama *agentes de control simbólico*, los cuales, además de su inserción laboral concreta, dominan recursos discursivos de valor simbólico¹⁵⁶. Entrarían dentro de este último grupo maestros, profesores, médicos, abogados, etc., tanto si trabajan por cuenta propia como si no. De las familias entrevistadas de clase media, una de ellas corresponde al tipo de pequeño empresario (familia 5) y el resto a agentes de control simbólico (familias 6, 7 y 8).

3. *Clase media-alta*. Incluye a familias alguno de cuyos miembros se encuentre dentro de alguna de las categorías socioprofesionales de clase media *técnicos de alta cualificación* y *agentes de control simbólico*, y que además ocupen un puesto de mando intermedio dentro de la empresa u organismo donde trabajan. Una de las familias seleccionadas para la presentación de resultados corresponde a esta categoría. El padre ocupa el puesto jefe de sección en una empresa de ingeniería del gas y la madre se ocupa de las tareas del hogar (familia 9).

4. *Clase alta*. Empresarios al frente de empresas medianas y grandes, y altos directivos de empresas o organismos públicos. En nuestro análisis, vamos a considerar tres familias nucleares, formadas por las siguientes parejas: marido y mujer que a la vez son copropietarios de una empresa de 20 trabajadores, en que el marido lleva la dirección técnica y la mujer la gestión económica (familia 12); una segunda pareja formada por director técnico de una multinacional del sector electrónico y profesora de inglés (familia 10); y una tercera compuesta por un médico jefe local de los servicios sanitarios y profesora de instituto (familia 11).

¹⁵⁶ Para una aclaración sucinta de tal concepto en Bernstein, se puede consultar BERNSTEIN (1990).

Otra dimensión que me parece importante incorporar para completar la caracterización de la posición social de las familias es su historia migratoria. Se trata de un aspecto transversal a la diferenciación por clases sociales y que incide, sobre todo, en lo que podríamos llamar *capital social o relacional* de la familia, es decir, su disponibilidad de activar redes sociales primarias, entendidas como recursos. Dicho concepto de capital relacional será explorado a lo largo del análisis, haciendo especial hincapié en la influencia que ha podido tener entre las familias migradas su inserción en la zona sociogeográfica estudiada y, en particular, en la reconfiguración de sus redes y grupos de pertenencia.

3.2. Clases sociales, escolarización y etnicidad.

El propósito de este apartado consiste en analizar los procesos de adscripción social de las familias -consideradas según su distinta clase social de pertenencia- a través de la escolarización de sus niños, para observar si en esos procesos se utilizan o no discursos de etnicidad, con qué sentido y con qué posibles efectos.

3.2.1. Grupos sociales de clase alta: entre el discurso de la *transnacionalidad* y los discursos de la *nacionalidad*.

Entre el conjunto de las familias analizadas (doce *familias tipo*), podemos distinguir tres grupos de clase social alta, diversos entre sí según su estrategia de adscripción social por medio de la escolarización de sus hijos, así como según su historia y horizonte familiares. A continuación vamos a detenernos en cada uno de ellos para ver, en especial, qué discursos de etnicidad resultan útiles a esos distintos grupos y sus estrategias de adscripción.

El primer grupo social de clase alta que vamos a considerar estaría formado por familias cuyo horizonte no se limita a la localidad donde residen (en este caso Caslledfells), sino que se extiende al conjunto de países que forman la Unión Europea o, más ampliamente, a aquellos países que podríamos llamar *occidentales*. Para estas familias, Castelldefels sería una metáfora, una imagen o un reflejo de su visión del mundo:

"Aquí tenemos el Mercado Común desde hace 20 años. Tenemos vecinos holandeses, ingleses ..." ¹⁵⁷.

Asimismo, su estrategia de clase se desarrolla dentro de ese mismo horizonte de referencia, de manera que los padres mantienen contactos con otras familias residentes en aquellos países: Alemania, Inglaterra, Estados Unidos ... Se podría decir que integran una red social internacional o, mejor, *transnacional*.

En cuanto a la escolarización de sus hijos, esa estrategia persigue asegurar para sus hijos el máximo de opciones abiertas posibles para la continuación de sus estudios hasta niveles superiores. En relación a este fin se puede entender, por ejemplo, la formación de los hijos desplegada por la familia tipo 12: elección de un centro escolar que supone garantizarles una educación plurilingüe (inglés en la escuela, alemán en casa ¹⁵⁸); ocupación del *tiempo libre* en un club de hípica donde coinciden con "amistades internacionales: españolas, inglesas, alemanas, catalanas, francesas, de todos tipos" ¹⁵⁹, algunas de las cuales van, por cierto, al mismo colegio.

De todo ello se desprende que la identificación social de este grupo y lo que podríamos llamar su *gestión del grupo de pares* de sus hijos -es decir, buena parte de su estrategia de adscripción social- puede caracterizarse como sigue:

(a) uso implícito de una categorización étnica para trazar su horizonte final, que quedaría delimitado por países de capitalismo avanzado y occidentales, como Estados Unidos, Inglaterra o Alemania. *Occidente / resto del mundo* sería la categorización étnica subyacente;

(c) distinción, dentro de ese horizonte o trasfondo, entre distintas esferas *nacionales*: se puede estudiar en los *Estados Unidos*, se puede hacerlo en *Alemania* o incluso en *España*. Pero esta distinción entre categorías yuxtapuestas da lugar a una clasificación entre términos abiertos, entre fronteras permeables. Estudiar en esos países no es problema, si se "dominan unos cuantos idiomas" ¹⁶⁰, el inglés en primer lugar.

¹⁵⁷ Entrevista con la madre de la familia 12 (Castelldefels, 23.1.1995). Hay que señalar que esta familia reside en la parte de montaña del barrio residencial de Montemar, en una zona de chalets.

¹⁵⁸ Se trata de una familia de origen alemán que se instaló en Castelldefels hacia 1975. La escuela donde escolarizan a su hija es The Angloamerican School (sobre las características de este centro pertinentes para la presente investigación, véase el apartado 2.1.2 de la parte II).

¹⁵⁹ Entrevista citada (familia 12).

¹⁶⁰ Idem.

Por tanto estaríamos ante un modelo de etnicidad basado en una clasificación de términos abiertos y intercambiables, que propongo llamar *modelo transnacional*. En este modelo no importa tanto *ser* de aquí o de allí, como *disponer* de los medios para acceder a un lugar u otro.

Si atendemos ahora a las estrategias de adscripción social del conjunto de la clase alta -y no sólo de un grupo de ella-, podemos observar cómo la posición social relativa a cada uno de los grupos que la conforman está relacionada con el uso de discursos de etnicidad y, más concretamente, con el modelo de etnicidad empleado. Así, a un grupo orientado hacia la adscripción a nuevos status, le sería útil un modelo de etnicidad compuesto por categorías étnicas permeables, o bien una visión del mundo desprovista de elementos de división étnicista. En cambio, parece, a priori, más afín a un grupo de orientación hacia la conservación de su status social adquirido, una visión étnicista de categorías cerrada y jerárquicas entre sí.

Ambos supuestos nos van a servir para interpretar lo observado para las dos familias de clase alta que nos queda por presentar (familias 10 y 11). De hecho, si bien, ambas marcan con signos de etnicidad sus propias identidades -identidad *española*, por un lado; identidad *catalana*, por otro-, ambas comparten con la primera familia un mismo horizonte: el acceso a otros status sociales -no *eticizados* o bien *eticizados* bajo otra formación discursiva-, por ejemplo, mediante el aprendizaje de otras lenguas y, principalmente, del inglés. Pero vayamos por partes.

Curiosamente, si bien la identificación de estas familias pasa por categorías opuestas entre sí (*catalán / español*), su forma de orientar la adscripción primaria de sus hijos presenta cierto puntos en común. Básicamente dos: por un lado, la significación de un centro escolar como eje vertebrador de un grupo de pares; por otro lado, el uso de las lenguas catalana y castellana como marca social y étnica. Así, el primer grupo -representado por la familia 10- se vinculaba al colegio San Fernando, definido como "*castellanoparlante*"¹⁶¹; un centro donde, por otra parte, coinciden muchos hijos de matrimonio mixto español-holandesa -como es el caso de la familia 10- y donde se imparten clases de holandés en horas extraescolares. Paralelamente, la segunda

¹⁶¹ El colegio al que alude la madre de dicha familia con quien me entrevisté (Castelldefels, 23.1.95) catalanizó su nombre hacía poco tiempo. Hay que tener en cuenta que la entrevistada narra la vida escolar de sus dos hijas de 17 y 20 años, de las cuales solo la menor se encontraba todavía en el centro, pero en secundaria. De ahí sus palabras: "*entonces era un colegio castellanohablante, lo que buscábamos, pero al cabo de los años esto ha cambiado*".

familia presenta el centro Edumar como una “*escola catalana*” y como una continuación natural de su familia, que define también como “*catalana*” o, en otros términos, “*on es parla català*”¹⁶².

Por otro lado, cada una de estas familias contrapone su identidad, ostensiblemente marcada, con categorizaciones negativas o, simplemente, distintas de otras identidades. Así, mientras la primera (familia 10) mantiene como referente positivo la lengua *inglesa* y la escuela *inglesa*¹⁶³, y como referente negativo el *catalán* (“yo prefiero diez veces el inglés al catalán”¹⁶⁴, dice la madre); la segunda familia (11) se desmarca explícitamente tanto de la escuela *inglesa*, que asocia con la “*clase alta*” - no sin un cierto aire de falsa modestia¹⁶⁵-, como de las escuelas “*castellanoparlantes*”, en referencia tanto a la San Fernando¹⁶⁶, como a la escuela Margalló, a la cual asocia despectivamente con la “*zona de Vista Alegre*”¹⁶⁷, donde, según la madre de esa familia “*hi ha drogues i tot*” [“incluso hay drogas”].

En definitiva, nos encontramos ante dos fracciones de una misma clase social que, si bien se identifican a grupos étnicos antagónicos, tienen en común el uso de un discurso de etnicidad de clasificación fuerte y categorías cerradas y jerárquicas entre sí. Esto les diferencia de la otra fracción de clase vista al principio, que construye un discurso de etnicidad *transnacional*.

Por otra parte, el hecho que, al margen de cada estrategia de adscripción social, las tres fracciones tengan como referente positivo a la cultura y los espacios sociales asociados a la lengua inglesa -entendida como código de acceso a un campo de élite o como recurso- nos lleva a interrogarnos sobre su valor como factor de hegemonía. En caso de confirmarse dicha hegemonía del código basado en lo inglés como máximo

¹⁶² Entrevista con la madre de la familia 11 (Castelldefels, 28.12.1994). Traducción: “donde se habla catalán”.

¹⁶³ Esta admiración por lo inglés se puede interpretar como el efecto del influjo del grupo de referencia positivo, que la mujer llama “*amigos de la Philips*”, refiriéndose a los directivos de la empresa del marido, en su mayoría holandeses -al igual que ella-, muchos de los cuales escolarizan a sus hijos el Angloamerican School.

¹⁶⁴ De la entrevista con la madre de la familia 10, ya citada.

¹⁶⁵ “*Nosaltres, de classe alta, res de res; si de cas, classe mitjana*” [“nosotros, de clase alta, nada de nada; si a caso, clase media”], me vino a decir la madre de la familia 11 al principio de la entrevista, en alusión a la tipología por clases sociales que yo propuse a la directora de la escuela de sus hijas.

¹⁶⁶ En relación a la escuela San Fernando, hay que decir que la familia 11 llevó a su hija mayor a este centro nada más llegar de un pueblo de la Cataluña interior para pasarla al poco tiempo al colegio Edumar. De esa primera experiencia escolar, la madre se muestra disconforme con el método de enseñanza por ser, según ella, autoritario en exceso. Entrevista ya citada.

¹⁶⁷ Como se ha visto en el capítulo dedicado directamente a centros escolares, el barrio de Vista Alegre de Castelldefels se edificó durante los años sesenta y setenta, con pequeñas casa la mayoría de veces de

valor simbólico, resultaría como grupo más favorecido el que sostiene un modelo de adscripción y un discurso de etnicidad transnacionales.

3.2.2. Una familia de clase media-alta: entre dos aguas.

En el caso de la familia que he caracterizado como de clase media-alta (familia 9), la descripción previa de su estrategia de adscripción social y de escolarización de sus hijos nos va a permitir, a posteriori, interpretar qué papel juega en ella la construcción de etnicidad.

La familia 9 presenta una estrategia de ascenso social diferido, es decir, que pasa por la socialización de sus hijos. En este caso, la escolarización se convierte en un factor central, más que, por ejemplo, el control sobre el círculo de amigos de los hijos por parte de los padres.

En este sentido, resulta muy rebelador el modo como el padre -que es quien, en esta familia, confiere la posición de clase a todo el conjunto familiar- justifica la “necesidad” de que sus hijos llegen a aprobar una carrera, incluso reconociendo la actual inflación de titulaciones universitarias con la expresión “*época de titulitis*”¹⁶⁸. La justificación parte de la experiencia profesional del padre y, en concreto, de su vivencia del límite que supone para sus aspiraciones de ascenso dentro de la empresa el no haber cursado estudios superiores. Se trata, pues, de una proyección de la experiencia vivida por el padre sobre el futuro profesional de sus hijos; elemento que aparece, como veremos, en más entrevistas.

En esa tesitura, pues, la escolarización de los niños pasa a un primer plano en la escala de prioridades familiares. A partir de ahí, se comprende que el descontento con el primer centro donde escolarizaron a sus hijos sea esgrimido como razón de peso tanto para abandonar la zona de residencia inicial¹⁶⁹ -centro de L’Hospitalet-, como para decidirse por el barrio El Castell de Castelldefels:

autoconstrucción. Los habitantes del barrio inmigraron, en su mayor parte, procedentes de Andalucía y, de hecho, el tipo de construcción evoca las casitas andaluzas con patio delantero.

¹⁶⁸ De la entrevista con los padres de la familia 9 (Castelldefels, 2.12.1994).

¹⁶⁹ Esta familia se trasladó en 1991 del centro de L’Hospitalet, ciudad que formaría parte del primer cinturón de Barcelona, con quien forma un continuum urbano, al barrio de El Castell de Castelldefels, pequeña ciudad situada al final de lo que sería el segundo cinturón conurbano de Barcelona.

"Vi el colegio enfrente [del piso donde todavía hoy residen] , un colegio que me gustaba, que realmente me había informado" - cuenta la madre al explicar su elección de vivienda¹⁷⁰.

En cambio, en cuanto a la adscripción social, la elección de centro escolar no aparece como eje central en de la formación del grupo de pares. La conformación del grupo de pares de los hijos pasa por otros ámbitos, además del escolar.

En realidad, en su identificación como miembros de un determinado grupo o grupos sociales, los padres de clase media-alta estudiados (familia 9) utilizan tres referentes: dos de ellos actuando como grupos de referencia, uno positivo y otro negativo, y un tercero como grupo de pertenencia¹⁷¹.

El grupo de referencia positivo es simbolizado por el club de hípica al cual asiste la hija mayor. En la caracterización de este club, los padres destacan a una parte de sus miembros, *"la colonia de alemanes"*, de quienes se destaca su facilidad para hablar idiomas:

Madre: *"(...) Niñas con doce años, eh!, y con trece que dices, bueno (somriu) que te cambian de un idioma a otro sin acento, además, te hablan con la madre en francés, con el padre en alemán, hablan en catalán con otra y ..."*

Padre: *"Sin acento, además, sin acento ninguno".*

M: *"... y inglés con la amiga, es que te dejan".*

Hay que señalar que los padres de la familia 9 sitúan a esas chicas en la escuela The Angloamerican School.

En el polo contrario de la visión del entorno familiar, estarían los amigos del colegio de los dos hijos (Jacint Verdaguer) y sus familias: *"son gente muy ruda"*, *"muy andaluza"*, explica la madre en distintos momentos de la entrevista. De nuestro análisis de sus palabras, se desprende una separación fuerte *casa / calle*, siendo este último elemento un valor asociado a ese grupo de referencia que se presenta como que hay, hasta cierto punto, que evitar:

M: *"Hoy al mediodía ha venido un amigo de los que juegan con él a comer, han estado jugando, y a mí no me importa que vengan, pero a mí en la calle ni la niña se ha criado, ni el niño tampoco, y a parte del miedo de dices del coche y esto, es que oyes cada cosa cuando están en la calle los niños que dices bueno, es mejor que no se relacionen, porque están aselvajados, aselvajados, eh!, no hacen palabras, hacen frases, o sea ya no es*

¹⁷⁰ Idem.

¹⁷¹ Para una aclaración de los conceptos de *grupo de referencia* y *grupo de pertenencia*, véase la nota 152 de este mismo capítulo.

*decir una, un insulto, no, es una frase que dices 'pero cómo puede ser que el niño que sale con mi hijo diga esas barbaridades!' (se ríe), por eso nunca me ha molestado que jueguen en casa"*¹⁷².

Entre uno y otro grupo de referencia (“*son dos mundos distintos*”), la familia teje su propia identidad, diferenciada en parte de ambos, pero a su vez en comunicación con esos dos mundos:

"ella, que, que con las de aquí jamás [dicho con énfasis] habla de lo del caballo, porque sabe que no es el entorno, o sea no se le ..."

P: "Es muy inteligente ..."

M: "... y entonces que las de a caballo pues tampoco habla de esto, o sea que ella..."

E: "Son dos mundos distintos".

P i M: "Sí, sí".

*M: "Que igual, ya te digo, que igual con las de ... te habla el catalán perfectamente, que con esa no tiene problema y te habla en castellano, y con las otras pues, o sea que no ella no ... se sabe poner en su sitio"*¹⁷³.

Por otra parte, entre uno y otro grupos de referencia, el grupo de iguales sigue siendo, en parte, la continuación de las amistades paralelas de padres e hijos -coincidentes en unas mismas familias-, correspondientes al primer emplazamiento familiar y a las relaciones primarias establecidas a partir del primer colegio de los niños.

La distinción entre grupos sociales que contiene la cosmovisión de esta familia de clase media-alta, así como su estrategia de clase -más orientada hacia una vía de acreditación escolar y ascenso profesional, que no hacia otra de adscripción social a un grupo de referencia positiva-, son claves para comprender la función que desempeñan ciertos discursos de enticidad en su cosmovisión y en las orientaciones simbólicas implícitas en sus prácticas.

Respecto a ello, podemos decir que la etnicidad aparece en dos momentos del discurso sobre la socialización de sus hijos. En primer lugar, es -como hemos visto- un elemento simbólico más en la caracterización de los grupos sociales de referencia. Así, el hecho de asociar el grupo con quien su hija practica el deporte de la hípica con la “*colonia alemana*”, en un extremo, y el hecho de describir a los amigos del colegio

¹⁷² De la entrevista con los padres de la familia 9 ya citada.

¹⁷³ Idem.

como “*gente muy andaluza*” (y como “*gente muy ruda*”), en el otro extremo, suponen la activación de categorías étnicas que operan como calificativos de prestigio -o de *desprestigio*.

Ahora bien, hemos visto que la adscripción social que los padres procuran para sus hijos no pasa tanto por este eje que confronta grupos de referencia, como está en función de su estrategia de promoción social mediante el ascenso de categoría sociolaboral. Y esto pasa, según la visión de los padres, por el éxito escolar y, en su contexto, por un aprendizaje alto de varias lenguas: catalán (elemento clave en la decisión por el primer centro, una escuela que fue del CEPEC, con enseñanza básicamente en catalán), castellano (elemento decisivo para abandonar ese primer centro, por considerar que se descuidaba en exceso la enseñanza de esta lengua) y el inglés, principalmente. Y en este punto entra en juego un segundo discurso de etnicidad.

Si bien aquí el dominio de las mencionadas lenguas se presenta como una acción puramente racional orientada a un fin -según la clásica concepción de Weber-, fin que sería, en última instancia, el éxito en la inserción profesional de los hijos; la cuestión no aparece desprovista de implicaciones en cuanto a identificación y adscripción social.

Es cierto, de una parte, que la familia considerada ve el catalán como requisito, por ejemplo, para presentarse a unas oposiciones o bien para estudiar en la Universidad (donde “*habrá clases [y libros] en catalán*”, prevé la madre). Es cierto también que el padre establece una asociación significativa entre dominio del inglés y capacitación en su propio mundo laboral, donde considera básico el manejo de la programación informática. Pero no es menos cierto que se atribuye a la lengua un valor simbólico, más allá de cualquier otro valor instrumental, como se hace patente en el siguiente fragmento de entrevista:

P: “(...) *ellos [los niños] tienen que entender que su lengua es el catalán, que son catalanes, pero que su otra lengua es el castellano, porque de alguna forma están en un contexto que es España. Eso para mí lo tienen que tener superclaro, me parece que la niña ya lo tiene claro, el niño no lo sabe, no tiene edad para saberlo, pero que tienen que manejar las dos lenguas, si es*

posible la tercera y la cuarta, pero las dos lenguas perfectamente".¹⁷⁴

En relación con lo cual, el padre añade explícitamente dos razones: (a) que *“es tan noble sentirse catalán de su tierra, como sentirse español”* y (b) que está en desacuerdo con el *“patriotismo [catalán]”* que implique ir en contra *“del que se siente español”*, a la vez que defiende lo que podríamos llamar una identificación dual -o múltiple-: *“yo soy de Andalucía, nacido allí, vine de pequeño, pero nací y me siento andaluz, pero soy español, pero soy también catalán”*.

Y, respecto a ese vaivén y contraposición de identidades -que parece imponer su lógica al discurso-, un interrogante: ¿se trata del reflejo de un contexto social donde ser o sentirse español o catalán se ha convertido problemático?

¹⁷⁴ Entrevista con la familia 9.

3.2.3. Grupos sociales de clase media: la migración como metáfora.

Coincide que las cuatro familias presentadas aquí como características de la categoría *clase media*, explicitaron en las entrevistas su proceso migratorio o bien el de sus padres. De hecho, tres de ellas han vivido o están viviendo un proceso de movilidad residencial. Esta coincidencia nos va a permitir introducir aquí específicamente el discurso sobre la historia migratoria familiar en el problema más amplio de las estrategias de adscripción social a través de la escolarización, y su relación con el uso de discurso de etnicidad.

Más concretamente, aquí me interesa aquel discurso sobre la migración como constitutivo -y constituyente- de un campo simbólico especialmente rico. Por dos razones: en primer lugar porque se trata de una forma de conceptualizar un proceso de cambio social, en que está en juego la inserción de la propia unidad familiar en una nueva formación social (proceso que, en muchos casos, puede constituir una *resocialización*); y, en segundo lugar, porque es un campo susceptible de ser mitificado, de tal manera que alguien puede entender su propia migración o la de sus antecesores como un gran rito de paso, o bien como la parte crítica de un proceso global de recomposición social.

Además, intentaré sostener que son los grupos sociales orientados hacia la consecución de un nuevo status social quienes presentan disposición a hablar de su historia migratoria; mientras que los grupos interesados en mantener un status social ya adquirido, raramente recorren a imágenes migratorias en sus discursos sobre su historia y su horizonte como familia. Pienso que el discurso sobre su experiencia migratoria o, lo que es parecido, la de su familia, es para los primeros una racionalización de sus logros y fracasos en su itinerario social. Esta última hipótesis me parece especialmente válida los grupos de clase media.

En relación al proceso migratorio, distinguiré con fines analíticos tres situaciones diferentes en base a las distintas expectativas de permanencia de las familias migrantes en la sociedad de destino; situaciones que paso a designar y describir brevemente:

- (a) *migrantes de paso*, es decir, con el objetivo de retorno a la sociedad de origen;
- (b) *migrantes con el objetivo de instalación* en la sociedad de destino; y
- (c) *hijos de migrantes ya instalados* en la sociedad de destino.

Al tipo ideal de *familia migrante de paso*, corresponde una familia entrevistada (familia 6), procedente de México y que, desde mediados de 1993, residía en un apartamento de la zona Platja de Castelldefels¹⁷⁵. El padre, licenciado en Biología e investigador de la Universidad de Veracruz, había conseguido una beca para seguir sus cursos de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, de dos años de duración, finalizados los cuales la familia tenía prevista su regreso a México. La madre, que trabajó en su país como bailarina y presentadora de televisión, se ocupaba aquí de las tareas de la casa.

Respecto al tipo *migrantes con objetivo de instalarse*, responden a él dos familias. La primera de ellas (a partir de ahora, familia 5) llegó a Castelldefels procedente de Argentina en 1986. En el momento de la entrevista¹⁷⁶, el padre, diplomado en Mercadotecnia, trabaja como autónomo en un negocio de servicios bancarios; la madre, que obtuvo el bachillerato en peritaje mercantil en Argentina, se dedica al trabajo de la casa. La familia vive en la parte sur de Montemar, cerca del centro de Castelldefels¹⁷⁷.

La segunda familia que presentaba como objetivo establecerse en Castelldefels (ahora familia 7), está formada por una pareja de hecho y un niño de 8 años. La madre de este niño, licenciada en Físicas, es profesora de instituto en la misma ciudad y su pareja es arquitecto en activo. Desde junio de 1994 habitan un piso de propiedad en la urbanización de reciente construcción Can Bou, en la parte norte de la zona Platja. La madre nació en Soria y siguió un largo itinerario hasta conseguir la plaza de profesora en Castelldefels.

Finalmente, la cuarta familia de clase media considerada (aquí familia 8) responde al tipo teórico *hijos de migrantes*. Los padres, ahora separados, son naturales y viven en

¹⁷⁵ La entrevista con los padres de la familia 6 se realizó en su domicilio de Castelldefels el día 27 de noviembre de 1994. La zona de dicha ciudad llamada Platja designa un complejo residencial-turístico y está formada por varias urbanizaciones, algunas con casa tipo chalé, otras con apartamentos y hoteles, y otra más, de reciente construcción (Can Bou), de casas unifamiliares o pisos.

¹⁷⁶ La entrevista a la madre de la familia 5 se efectuó en Castelldefels el día 23.12.1994.

¹⁷⁷ Se trata de una zona de pisos de tipo medio.

la vecina población de Gavà . Tanto los padres del padre como los de la madre llegaron a esta ciudad procedentes de Alicante y Andalucía, respectivamente.

Intentemos ahora relacionar los discursos sobre migración y las estrategias de adscripción social puestas en juego en las prácticas de escolarización de cada una de estas familias. Una vez establecida esa relación, voy a tratar de interpretar la función simbólica de los elementos de etnicidad presentes en los discursos sobre esas estrategias y prácticas.

En la familia 6, la estrategia de adscripción social, así como sus expectativas escolares, tienen como horizonte -a la vez límite y estímulo- el retorno a México. Su estancia en Castelldefels está fijada en dos años y es vivida por la familia como un *paréntesis*. No un paréntesis en el sentido de año sabático, sino como un periodo, al menos por lo que concierne a la educación de los hijos, experimental. De esta manera, las decisiones que los padres tomaron en relación a su escolarización aquí, se comprenden mejor si son vistas como pruebas o bien como una preparación para la posterior escolarización en México.

Es en clave de experimentación y preparación que podemos entender, pues, la elección de centros para su hija mayor (de 3 años, en el momento de la entrevista). Así es como su matriculación a los dos años en una escuela infantil de enseñanza principalmente en catalán es vista como una ventaja pedagógica ("*se le olvidará después, pero si lo meto [en México] en un colegio de habla inglesa o francesa tendrá más facilidades*", argumenta el padre), o como el paso de esta escuela a una escuela pública al siguiente curso es justificado en términos, además de económicos, precisamente de experimentación:

"(...) con mi condición de estudiante aquí de doctorado y a sabiendas de que la reforma esta en pleno, aquí en España, quise ver también el sistema público, comparar un poco nada más yo a nivel padre con el sistema privado (...)"¹⁷⁸.

Se desprende de estos planteamientos que el horizonte de referencia básico para esta familia es México (lo cual no quiere decir -como veremos- que este horizonte sea exclusivo ni que implique una visión circunscrita al ámbito nacional) y se extrae también que su visión del mundo privilegia los aspectos dinámicos. En este sentido, se valora

¹⁷⁸ De la entrevista a los padres de la familia 6 (Castelldefels, 27.11.1994).

positivamente que la escuela prepare para "*saber vivir en un mundo de contante cambio, saber adaptarse a él y saber generar asimismo el cambio*"¹⁷⁹.

Si la familia que he caracterizado como *migrantes de paso* seguía una estrategia de preparación para la promoción social en México -o desde México-, las dos familias de clase media también migrantes, pero con proyecto de permanencia en Castelldefels, están, de acuerdo con dicho proyecto, orientadas por una estrategia de inserción en la sociedad de destino. En este planteamiento, la escolarización de los hijos juega un papel primordial. Con una diferencia entre ambas familias: mientras la familia 7 deposita sus aspiraciones en el papel de promoción social de la escuela, con unas expectativas escolares elevadas ("*licenciatura o carrera técnica*"¹⁸⁰), la familia 5 se conforma con asegurarse por medio de la escuela la integración social esperada, dejando en un segundo plano la función de la escuela como preparación para el mundo profesional.

Esta diferencia en el tipo de expectativas de ambas familias, incidió en la elección de centro escolar por parte de cada una de ellas. Así, la primera familia (7) justifica su elección del centro Edumar en base, principalmente, a un criterio académico. Respecto a ello, la madre destaca el hecho de que, siendo ella profesora de matemáticas de un instituto local, conoce bien el nivel con que los alumnos de los diferentes centros de primaria acceden al bachillerato (en ese momento BUP). Dos criterios secundarios reforzaron su elección: el tipo de enseñanza lingüística (el hecho de ser un centro de enseñanza en catalán) y la proximidad del centro respecto al domicilio.

En cambio, la familia 5 ha privilegiado, en la valoración de la escuela, otros factores, principalmente la accesibilidad del equipo docente. Hay que tener en cuenta, cuando la familia llega de Argentina en 1986 -con una pequeña estancia en León, lugar de nacimiento del padre-, la madre, con la experiencia de la escolarización de sus hijos en su país de origen, veía a sus hijos como "*niños problemáticos*" y quizás también por haber llegado fuera del plazo de matriculación; lo cierto es que, a través de los servicios educativos del Ayuntamiento, aceptó el centro que el fue propuesto, el Antoni Gaudí. Y, con la perspectiva de casi 10 años, lo que la madre destaca de este centro es que el permitió trabajar conjuntamente con el profesor de educación especial¹⁸¹.

¹⁷⁹ Idem.

¹⁸⁰ De la entrevista con la pareja de la familia 7 (Castelldefels, 23.1.1995).

¹⁸¹ Uno de sus hijos sufre, además, dislexia. Entrevista con la madre de la familia 5 (Castelldefels, 23.12.1994).

Por tanto, atendiendo a las circunstancias en el momento de su llegada a Castelldefels y, en parte, como consecuencia de su proceso migratorio, la familia ha reducido sus expectativas escolares, si se toma como referencia las de su familia en el lugar de origen, como se desprende del siguiente fragmento:

"[A la pregunta de qué expectativas escolares tiene para sus hijos, la madre responde:] *No tengo muchas. He decidido desdramatizar ese tema. En mi país es agobiante estudiar*", y pone como ejemplo del caso de su hermano que, por presión familiar y social se pasó veinte años en la universidad.¹⁸²

Con todo, resulta significativo que la madre de esa familia presente el centro Angloamerican School como referente positivo, aunque lo considere una meta inaccesible:

"Si hubiera entrado dentro de mis posibilidades económicas, hubiera llevado mis hijos a un colegio donde estudiaran inglés también de entrada".¹⁸³

Por otra parte, también la relación de las familias 5 y 7 con la escuela presenta diferencias. En ambos casos, quien interviene en esa relación es la madre, pero mientras la de la primera participa más directamente en la organización del centro escolar -es presidenta de la asociación de padres y madres, e incluso ha dado clases de repaso a su hijo y otros alumnos del colegio-, la madre de la familia 7 mantiene una relación con su centro más distante, lo cual -conviene decirlo- no implica que la escolarización no presente interés para ella. En su caso, la búsqueda de escuela se antepuso como condición previa a la búsqueda de nueva vivienda y, de hecho, su discurso contempla el centro elegido como una pieza clave en la vertebración del barrio de nueva construcción donde se instalaron finalmente (Can Bou).

Vistas la familias con proceso de migración provisional (*migrantes de paso*) y final (*en fase de instalación*), vamos a ver a continuación la relación entre situación del proyecto migratorio, estrategia de clase y escolarización en la familia cuyos padres son ambos hijos de migrantes (familia 8), procedentes del levante y sur de la península.

A diferencia de las dos familias anteriores, en proceso de instalación, aquí la estrategia no se orienta tanto a conseguir insertarse socialmente como culminación de un proceso

¹⁸² Entrevista con la madre de la familia 5, ya citada.

¹⁸³ Idem.

migratorio, como a asentarse o, por así decir, obtener un status de *normalidad*. Hay que tener en cuenta que, de alguna manera, los padres ya consumaron las expectativas generados con la migración de sus progenitores: ambos obtuvieron licenciaturas en estudios superiores y ambos también ejercen su profesión. No obstante, aparece en el discurso del padre una cierta desazón por la identificación social que les supone, según su propia visión, ser hijos de inmigrantes; así como *ser de Gavà*, ciudad donde residen, y no de Castelldefels, donde escolarizan a sus hijos¹⁸⁴.

Es en base a esta orientación hacia el mantenimiento del status social ya alcanzado por los padres, que puede interpretarse la formulación de sus expectativas escolares:

"No ens amoïna gaire. Els infants decideixen les activitats extraescolars. Que els vagi sortint d'ells". Y pone como ejemplo su caso, el de los padres: *"Nosaltres hem estudiat de grans, a partir dels 30"*¹⁸⁵.

Es decir, no hay metas explícitas, quizás porque la situación socioeconómica familiar permite aquí un cierto relajamiento en la inculcación a los hijos de un modo de vida; lo cual no significa que los padres no tengan metas en relación a sus hijos. De hecho, si a nivel familiar impera un modelo educativo como el defendido para la escuela -el centro Edumar, de quien destacan su "*pedagogia activa*"-, es de esperar que las reglas de juego dentro del ámbito familiar sean bastante fijas, a pesar de su carácter invisible¹⁸⁶.

En realidad, la opción por una pedagogía activa es el principal argumento que el padre de la familia 8 presenta como determinante en la elección de escuela. Así, luego de una primera experiencia de cooperativa escolar que define como "*activa y naturista*" se pasa al ingreso de sus hijos en el centro Edumar, por considerar que es la escuela que más se aproxima a su ideario, a pesar de una cierta resistencia previa por el hecho de considerarlo también un centro con cierto "*elitisme*"¹⁸⁷.

La coincidencia de que las cuatro familias de clase media siguieran un proceso migratorio que hasta aquí nos ha servido para observar su estrategia de inserción social,

¹⁸⁴ En general, Gavà es vista como una ciudad más *obrera* que Castelldefels, que tiene una cierta fama de ciudad residencial y de turismo.

¹⁸⁵ De la entrevista con el padre de la familia 8 (Gavà, 29.12.1994). Traducción: "No nos preocupa demasiado. Los niños deciden las actividades extraescolares. Que les vaya saliendo de ellos". Y pone como ejemplo su caso: "Nosotros hemos estudiado de mayores, a partir de los 30".

¹⁸⁶ Corresponde a Bernstein el haber distinguido entre prácticas pedagógicas visibles e invisibles (BERNSTEIN, 1990).

¹⁸⁷ Hay que considerar que en ese momento, la escuela Edumar era privada. De la entrevista con el padre de la familia 8, ya citada.

nos puede ayudar también en el análisis de su construcción simbólica de la etnicidad. Si el cambio de hábitat que supone la migración deviene aquí la metáfora de un cambio de posición social, se podría esperar que esos procesos de cambio vayan acompañados de discursos de etnicidad de categoría permeables ente sí. Vamos a probar a continuación la capacidad explicativa de este esquema teórico.

La familia 6, que sigue un proceso migratorio de ida y vuelta todavía en curso -durante nuestro trabajo de campo-, utiliza en su discurso categorías étnicas abiertas, propias de un modelo de etnicidad transcultural. Aquí, como en el caso de la familia 12, el aprendizaje de lenguas -y, especialmente, del inglés y el francés- abre las puertas a *campos socioculturales* diversos¹⁸⁸. Ya hemos visto que, para el padre de la familia 6, aprender catalán supone para su hija un entrenamiento útil de cara a aprender una segunda lengua. Sin embargo, tanto la elección de destino en su proyecto migratorio, como la absoluta aceptación de la escolarización en catalán pueden interpretarse a la luz de otros elementos de su discurso; en concreto con la atribución de un alto valor simbólico a ciertos signos de pertenencia, por ejemplo: la admiración confesada por “*los fundadores catalanes del Colegio Madrid [En México]*”, donde el padre cursó sus estudios secundarios y a los cuales considera como amigos de la familia (“*casi tíos*”); o bien el *bautizo* como barcelonista de su hijo de escasos meses, cuando me dijo, mostrándolo con sus manos: “*¡este es culé!*”¹⁸⁹.

Otro elemento de valor simbólico similar, lo encontramos en la familia de origen argentino (5). Los antepasados de la madre por vía materna eran catalanes y, a pesar de que ella no habla el catalán, sí lo oyó de muy pequeña de labios de su abuela:

*"Yo nunca lo hablé, pero claro, lo escuché toda la vida (...). Todas las cosas que no se pueden decir delante de la gente, se tenían que decir en catalán"*¹⁹⁰.

Quizás no resulte demasiado aventurado intentar relacionar este bagaje simbólico familiar con la perfecta integración de la madre en el centro escolar de sus hijos -donde lleva la presidencia de la asociación de padres y madres- y con el hecho de que, en su discurso, muestra un cierto desmarcamiento respecto al resto de “*inmigrantes*

¹⁸⁸ Para el padre de la familia mexicana (6), este concepto de *campos socioculturales*, que hemos introducido de una forma un tanto vaga, tiene un sentido muy preciso: significa poder continuar los estudios en Estados Unidos o Europa.

¹⁸⁹ De la entrevista con los padres de la familia 6.

¹⁹⁰ Entrevista con la madre de la familia 5, ya citada.

suramericanos” -según su propia denominación-, patente en dos momentos de la entrevista:

*"[vinimos] sin saber que había tanta cantidad de suramericanos viviendo aquí"*¹⁹¹,

I, en relación al su punto de vista sobre la escuela aquí en Catalunya y en Argentina:

*"Mi visión va a ser diferente quizás a la de los otros inmigrantes"*¹⁹².

Sin embargo, la construcción discursiva de la etnicidad resulta más preeminente en las otras dos familias de clase media, donde el proceso de cambio social y, a la vez, de adscripción social a través de la escolarización de los hijos es más patente.

Así, para la familia residente en la nueva urbanización de Can Pou y que lleva a su hijo a la escuela Edumar (familia 7), el centro escolar elegido ofrecía, por un lado y según la madre, *"la posibilidad de que el niño aprendiese catalán, ya que yo no podía dárselo - explica ella misma-, [puesto que somos] castellanoparlantes"*¹⁹³ y, por otro lado, ese centro se percibía como el eje alrededor del cual había que estructurar y cohesionar el barrio nuevo, de cuyo proyecto de consolidación esta familia se sentía partícipe. Resulta significativa al respecto la siguiente respuesta de la madre a la pregunta de si el niño, por la proximidad del centro, asiste solo al colegio:

*"quizás el año que viene, porque ahora empieza a haber muchos niños que van a este colegio y se vienen a vivir por aquí. Pero aún no, es una zona poco poblada, por la tarde-noche da un poco de miedo"*¹⁹⁴.

Ahora bien, el modelo de etnicidad de categorías abiertas con que se concibe la adscripción social del niño (por una parte, ligada a un status social futuro respecto al cual es relevante conocer bien el catalán y, por otra, adscripción vinculada a la formación de un nuevo barrio) contrasta con la categorías étnicas cerradas que utiliza la madre para su propia identificación y con la centralidad concedida a los *orígenes ancestrales* en la identificación de su compañero:

¹⁹¹ Idem.

¹⁹² Id.

¹⁹³ De la entrevista con la madre de la familia 7, ya citada.

¹⁹⁴ Idem.

- "*Somos de Castilla, bueno, tú no, je, je*" -dice la madre dirigiéndose a su compañero.

- "*Yo he nacido en Barcelona, mis orígenes son de allí. El resto de mi familia es nacida allí*", responde el compañero¹⁹⁵.

Por su parte, la familia residente en Gavà y cuyo centro escolar es también Edumar (familia 8) presenta elementos similares a la anterior, aunque con matices. Así, lo que en aquella familia era una estrategia de adscripción social que pasaba por la escolarización del hijo en un determinado centro y por el establecimiento en un barrio nuevo, en la familia 8 se daría un proceso de *resocialización* progresiva que no responde tanto a una estrategia premeditada, como a la influencia que a posteriori tiene sobre sus hijos y la misma familia su adhesión a un centro escolar -por cierto, el mismo en ambas familias. Explicaré un poco más esta idea. Cuando el padre de esta familia narra el ingreso de su hijo mayor al colegio Edumar, pone el énfasis en su carácter de escuela activa, entendido como valor positivo, y en su aire de centro elitista, valor visto como negativo; y dice explícitamente que la definición de "*escola catalana*" atribuido a dicho centro¹⁹⁶ no era entonces un elemento significativo para ellos; y añade:

*"La qüestió d'entrar en la cultura catalana va ser al cap del temps"*¹⁹⁷.

En el momento de la entrevista, ese mismo padre es el presidente del AMPA del centro y se presenta como uno de los principales promotores de los encuentros de exalumnos en forma de fiestas celebradas en el mismo centro¹⁹⁸; de manera que el centro Edumar ha terminado constituyendo un eje central en la conformación del grupo de iguales de sus hijos y, probablemente, de los padres. En la entrevista aparecen indicios además de que este proceso de resocialización ha conllevado cambios en los usos lingüísticos - dimensión como se ha visto, susceptible de ser etnicizada. Sirva al respecto de ejemplo una anécdota que aportó el mismo entrevistado y que tiene que ver con un amigo de la infancia, con quien compartió colegio, pero con quien había perdido el contacto. Pues

¹⁹⁵ Idem.

¹⁹⁶ Para contrastar esta visión del centro con la imagen que de él da la directora, véase el capítulo 2 de la segunda parte.

¹⁹⁷ De la entrevista al padre de la familia 8, ya citada. Traducción: "la cuestión de entrar en la cultura catalana fue al cabo del tiempo".

¹⁹⁸ Es necesario indicar aquí que esta familia tiene dos hijos: el mayor, de 18 años, cursaba en ese momento primer curso de Psicología y la hija menor, de 13 años, todavía realizaba primaria en la escuela Edumar.

bien, comentaba nuestro entrevistado que, si bien antes hablaba en castellano con dicho amigo, ahora, al reencontrarse y frecuentarse de nuevo, se hablan en catalán¹⁹⁹.

En síntesis, nos encontramos ante un proceso de cambio de adscripción social, donde las categorías étnicas y sociales son, en correspondencia, abiertas, permeables entre ellas. El proceso afecta tanto la identificación de los padres, como su proyección en la educación de los hijos. Ahora bien, esta formación discursiva de etnicidad de categorías abiertas contrasta con el discurso referido a la generación predecesora. Como en el caso de la anterior familia de *orígenes* castellanos, pero en referencia no a los mismos padres, sino a los abuelos, las categorías que sirven para su identificación se tornan aquí cerradas y son objeto de una gradación que va del estigma a la posición de prestigio, pasando por la posición de *normalidad*.

Se trata de una formación discursiva, probablemente latente, que se activa cuando el padre entrevistado rememora el momento de tomar una decisión respecto al ingreso de su hijo en la escuela Edumar, cuando confiesa haber sentido “*una certa recança*” [“un cierto recelo”] por el hecho de “*no ser del grup*” y explica:

*"Jo sóc de Gavà, vull dir, avíam, ens coneixem un mica, je, des de fa molts anys la gent que estem per aquí; llavors clar, sempre diríem que hi ha hagut, a nivell social sempre hi ha les diferències de classes, almenys les que un percep, no?, o les que sent internament, no?, com que ... tot i que la meua família m'havia portat a una escola religiosa d'aquí Gavà [los Hermanos] i, poc o molt l'èlite d'aquella època, però jo sempre havia sentit aquesta diferència (...) jo sóc fill dels meus pares que van venir d'Alacant, per tant no som, som immigrants però no tant, com pot ser un andalús en el sentit que pertany a la mateixa ..., però aquella sensació que ets del grup, doncs aquest tipus de clima, almenys m'afectava"*²⁰⁰.

¹⁹⁹ Tómesese este ejemplo como mero indicio. Me parece claro que una interpretación más precisa de este cambio de usos lingüísticos requeriría mayor acopio de datos sobre el contexto en que se produce de las que ahora mismo disponemos.

²⁰⁰ De la citada entrevista a la familia 8. Traducción: “Yo soy de Gavà, quiero decir, a ver, nos conocemos un poco, je, desde hace muchos años la gente que estamos por aquí; entonces claro, siempre diríamos que ha habido, a nivel social siempre hay las diferencias de clases, al menos las que uno percibe, ¿no?, o las que siente internamente, ¿no?, ya que ... aunque mi familia me había llevado a una escuela religiosa de aquí, de Gavà [‘los Hermanos’] y, [donde iba] más o menos la élite de aquella época, pero yo siempre había sentido esta diferencia (...) yo soy hijo de mis padres que vinieron de Alicante, por lo tanto no somos, somos inmigrantes pero no tanto, como puede ser un andalús en el sentido de que pertenece a la misma ..., pero aquells sensación de que eres del grupo, pues este tipo de clima, al menos me afectaba”.

Se trata, pues, como vemos, de una situación en que la categorización y la identificación²⁰¹ étnicas funciona por medio de marcas indelebles de status, probablemente solapándose a divisiones entre clases y fracciones de una misma clase social.

3.2.4. Estrategia de adscripción social y discursos de etnicidad en las prácticas de escolarización de la clase trabajadora.

El análisis que presento a continuación se centra en el estudio en profundidad de las historias de escolarización de cuatro familias de clase trabajadora de Castelldefels. En los cuatro casos, un miembro de la familia dispone de ocupación laboral relativamente estable; tres de ellos como personal manual cualificado y el cuarto en un puesto de trabajo intelectual de baja cualificación. Excepto en el último caso -que corresponde a una familia monoparental-, la madre no se ocupa en el mercado de trabajo.

Si, por otra parte, consideramos el nivel de estudios alcanzado por los padres y madres de cada familia, la variedad de situaciones aumenta, especialmente entre las mujeres. Así, mientras los padres presentan nivel de estudios primarios, excepto uno de ellos, que no los terminó (y que corresponde a la familia designada como 6); las madres se distinguen entre sí de la siguiente forma: una no alcanzó el graduado escolar (familia 2), otra presenta el título de formación profesional de grado 1 (familia 1); una tercera abandonó los estudios una vez aprobada la selectividad; y la última compagina trabajo con sus estudios superiores de Geografía e Historia.

Si presento con cierto detalle las credenciales escolares de los padres es porque me parece un factor a tener en cuenta de cara a entender las expectativas que depositan en la escolarización de sus hijos. Pero, además, la experiencia escolar de los padres toma especial relieve desde el momento en que se observa que la estrategia de promoción social de estas familias de clase trabajadora pasa por el éxito escolar -aunque, en diferente grado, como se verá a continuación.

Las aspiraciones escolares concretas de cada familia en relación a sus hijos son, respectivamente: una carrera (familia 1), conseguir el graduado escolar (familia 2), el

²⁰¹ Es interesante observar en este último fragmento como la identificación no afecta tan solo a los antecesores familiares, los *abuelos* en este caso, sino que impregna la propia autoidentificación del

“*máximo que uno [el niño] pueda*” (familia 3) y uno carrera también, según la madre de la familia 4.

En los cuatro casos, por tanto, los padres esperan que sus hijos logren un nivel de estudios superior al alcanzado por ellos mismos. En una de las familias, esta asociación aparece explícitamente. Es como si se viese la escolarización de los hijos con una segunda oportunidad, en que la experiencia escolar de los padres es vista como una limitación a sus aspiraciones; limitación que los hijos pueden y deben superar. En cualquier caso, el horizonte que se vislumbra para esos niños y niñas se construye a partir de estos elementos de la experiencia familiar : éxitos y fracasos, metas y límites. En este sentido puede interpretarse el siguiente fragmento de la entrevista a la familia 2, donde la asociación entre *techo* o *umbral* familiar y aspiraciones se explicita:

“Bueno, a los padres siempre nos gustaría que tuvieran unos estudios y que tuvieran más que los padres, como se suele decir siempre, no?: si yo no he podido, que...

(...) Porque si yo, por ejemplo, yo sólo hice EGB, que no tengo ni graduado escolar, porque no me gustaba el colegio y no quise seguir. Y ahora, pues la verdad, si yo encontrara... yo no puedo trabajar de secretaria, no puedo trabajar de esto, no puedo trabajar de lo otro, hoy en día te piden todo”

- Entrevistador: Te piden el graduado escolar ...

“Todo, de todo, y saber máquina, saber mecano ... ay!, taquigrafía, saber muchas cosas no. Entonces claro, si ella tiene esos estudios, tendrá menos problemas que una persona que no los tenga”²⁰².

En síntesis, pues, esta madre ve la obtención del graduado escolar como meta principal, como listón irrenunciable, superado el cual uno puede plantearse la continuación o no de los estudios. Esta posible continuación está ligada, según ella, a dos factores: que los niños *valgan* y que quieran estudiar; y pone como ejemplo los niños, ya mayores, de unos familiares:

“sirven para los estudios, pero que no les gusta estudiar; la madre se sacrifica, él no quiere estudiar, y lo dejó a medias porque no quería estudiar”²⁰³.

También en la familia 3 es clara esta relación entre la experiencia de los padres y otros familiares, y las expectativas de escolarización referidas a los hijos. Teniendo en cuenta

sujeto del discurso, el padre. Así, éste dice *somos inmigrantes* y no *son inmigrantes*, al referirse a la proceso migratorio de sus padres.

²⁰² Entrevista con la madre de la familia 2 (Castelldefels, 16.10.1994).

que aquí el logro máximo alcanzado por los padre fue la selectividad de la madre, los referentes de escolarización, así como los referentes de escolarización exitosa de otros familiares²⁰⁴, ayudan a comprender que sus expectativas escolares sean altas, aunque con ciertas reservas (los padres destacan el “*problema de tener una carrera y no poder trabajar a la edad de casarse*”²⁰⁵), así como su apuesta por pagar clases particulares de inglés a sus dos hijos desde los cinco años²⁰⁶.

En relación a cómo se han planteado el ingreso de sus hijos en un centro escolar las familias de clase trabajadora, hay dos familias que justifican racionalmente su elección, mientras que los otras dos no tienen conciencia de *elección*, sino, todo lo contrario, de *asignación*.

Así, la madre de la familia 1 explica que prefirió el colegio Vista Alegre al centro Margalló, y lo justifica a partir de tres razones. Dos de estas razones se refieren a factores de tipo *comunitario*, es decir, ligados a la red de relaciones primarias. Es en este sentido que se puede interpretar, según mi modo de ver, la valoración de la *proximidad* del centro respecto a su casa, así como el precedente de la escolarización de otros familiares en el centro, que es vista como un valor positivo de cara a la elección de centro. Una tercera razón es de carácter específicamente pedagógica y tiene que ver con las expectativas escolares altas de la familia. Dadas estas expectativas, los padres valoran el “*salir bien preparados*”²⁰⁷. Según el criterio de esta familia, este fin no se conseguiría con un método de enseñanza que la madre sintetiza con la fórmula “*trabajar mucho con fichas y poco con libros*”, que atribuye al centro Margalló, y sí, en cambio, con el método mixto “*trabajar con libros y fichas*”, que se identifica con el método utilizado en el centro Vista Alegre.

La segunda familia que explica su opción de centro (la escuela Antoni Gaudí, en detrimento de la escuela Lluís Vives) en términos de elección racional es la que he designado como familia 3. En este caso, sin embargo, la argumentación presenta más elementos de rechazo al Lluís Vives, que consideraciones favorables al centro finalmente elegido. Este último sólo es aludido para destacar su cualidad de *nuevo*, pero, aun así, sin

²⁰³ Idem.

²⁰⁴ Una prima de la madre es profesora de lengua catalana en una universidad inglesa y otra familiar tiene una beca de estudios en Irlanda del Norte.

²⁰⁵ Entrevista con los padres de la familia 3 (Castelldefels, 23.12.1994).

²⁰⁶ Los hijos de la familia 3 tenían, en el momento de efectuarse nuestra entrevista, 12 años el mayor y 10 la menor.

llegar a diferenciarlo de los otros centros del complejo de Can Roca (escuelas Torre Barona y Can Roca); mientras que

de la primera escuela se resalta su ubicación al lado de una vía de mucho tránsito (“*muy metido en la carretera*”), así como el hecho de que su espacio se considera reducido.

En contraste con esas dos familias, en que encontrábamos una acción de optar explícitamente entre dos escuelas, las familias 2 y 4 parecen orientarse por una visión *fatalista* del acceso a un centro escolar²⁰⁸. En el caso de la familia 4, hay que decir que la llegada a Castelldefels fuera del periodo de matriculación explica, en parte, la posición de la madre: “*el que era important era col.locar-lo [el nen] en algun lloc*”²⁰⁹; postura justificada, además, por el hecho de que en el municipio de procedencia, Granollers²¹⁰, su intento de cambiar a su hijo mayor de colegio había topado con la resistencia del resto de centros locales.

Por lo que respecta a la familia 2, la mencionada visión fatalista es más destacada. A la pregunta sobre la elección de escuela para sus hijas y después de haber avisada de entrada con la contestación “*No puedes hacer mucho caso, porque ellos te dan la que quieren*”, explica lo siguiente:

*"En mi caso es que es muy sencillo. Mi amiga, la mamá de este chico [el niño que está jugando con su hija mayor y que vive en el piso de al lado], tenía la mayor allí: 'ah!, pues, P. [la mayor de la familia 2], como han ido a la guardería juntos, pues las podríamos llevar juntos'. Y yo que digo 'pues, bueno, cuando den los formularios para rellenarlos y eso, pues ya verá. Y entonces, como dio la casualidad que tenía la niña pequeñita ingresada en San Juan de Dios, y ella misma me rellenó todos los papeles y los echó. ¡Yo no hice nada prácticamente! Y, como que yo le dije que bueno, que vale, pues ella ... vamos, no se lo pensó. Cuando vine del hospital de mi hija, dijo 'P. que he rellenado los papeles, que los he echado con los de mi hijo'. 'Ah, pues vale, pues bueno' y sucedió así"*²¹¹.

Según mi modo de ver,, este gramento es indicativo de dos cosas:

²⁰⁷ Entrevista con la madre de la familia 1 (Castelldefels, 11.10.1994).

²⁰⁸ Xavier Rambla (1995), en su estudio sobre los razonamientos sobre la escolarización en los distintos grupos sociales, ha introducido el concepto de *paradigma de la reificación* para referirse al tipo de razonamiento que, como en el caso de las familias 2 y 4, excluye la posibilidad de elección de centro.

²⁰⁹ De la entrevista con la madre de la familia 4 (Castelldefels, 24.1.1995). Traducción: “lo importante era colocarle [al niño] en algún sitio”.

²¹⁰ Granollers es una ciudad de tipo medio (con una población de unos 50.000 habitantes), capital de comarca, y está situada en el extremo norte del área metropolitana de Barcelona. Castelldefels, lugar de destino de esta familia, se encuentra, en cambio, en el extremo sur del área metropolitana.

²¹¹ De la entrevista con la madre de la familia 2, citada con anterioridad.

- (a) la no pertinencia en este grupo social de la elección -en el sentido de acción racional orientada a un fin- de un centro escolar entre una serie de opciones; y
- (b) el peso de las redes sociales que une a las madres y su función de reciprocidad en un medio popular como el de la familia 2²¹². Al mismo tiempo, estas redes constituyen un marco en que se van gestando las relaciones entre pares de los niños.

Respecto al uso de categorías de etnicidad por parte de las familias de clase trabajadora considerada, sólo en un caso aparece explícitamente identificación de tipo étnico (4), mientras que únicamente esta y otra familia (2) utilizan categorías de etnicidad. Las otras dos familias no recurrieron a elementos de etnicidad en sus entrevistas.

La menor aparición, al menos de forma explícita, de discursos de etnicidad entre las familias de clase trabajadora, en comparación con otros grupos sociales analizados²¹³, da pie a establecer la siguiente hipótesis: ¿puede ser tal diferencia interpretada como una inhibición, por parte de las familias de clase trabajadora, de la presentación explícita de su grupo de ascripción por un efecto de *estigmatización* a que se vería sometido ese grupo o otros próximos a él, por la acción discursiva de otros grupos sociales con mayor poder de control simbólico?

Voy intentar ahora analizar detenidamente cómo esas familias forjan su imagen grupal y la de otros, con el propósito de contrastar dicha hipótesis.

Entre los elementos que devienen significativos de cara a establecer -a menudo implícitamente- categorías sociales, destacan los vínculos familiares, presentes en tres de las cuatro familias²¹⁴, y lo que aparece como *entorno próximo* (vecinos, amigos), visible en dos de estas familias (1 y 2). En la cuarta familia (4), en lugar de este tipo de vínculos se trazan otros, concretamente: los generados por la escuela, que cumple aquí una

²¹² La familia 2 residen en la parte sur del barrio de El Castell, un barrio con edificios de pisos de altura media, construido de los años sesenta y setenta. La mayoría de la población del barrio es de clase trabajadora y procede, en buena parte, de la inmigración española de esa época.

²¹³ I más si se tiene en cuenta que entre las cuatro familias de clase trabajadora también cuentan con experiencias migratoria en sus historias familiares, elemento tan significativo entre las familias de clase media a la hora de representarse la identidad propia y la de los otros, como se ha visto en el apartado anterior (3.2.3.).

²¹⁴ Concretamente en las familias 1, 2 y 3.

función de institución de adscripción comunitaria, substituyendo o bien recreando la red social previa, en el caso de esta familia inexistente²¹⁵.

Si focalizamos ahora nuestra atención en la familia 1, tres elementos nos hacen sospechar -en la línea de la hipótesis trazada- en una adscripción étnica no declarada, aquella que las vincularía a la comunidad *andaluza* de Vista Alegre. Estos tres elementos son: su mención a la institución familiar en la elección de escuela, su valoración de la proximidad al centro

-más simbólica que física, puesto que la alternativa considerada, la escuela Margalló, se encuentra prácticamente a la misma distancia de su domicilio que la escuela elegida, el centro Vista Alegre- y la predilección por este centro, homónimo y el más representativo del barrio de Vista Alegre, un barrio objeto de etiquetaje étnico por parte de diferentes agentes sociales estudiados aquí²¹⁶.

Por lo que se refiere a la familia 2, su discurso contiene elementos explícitos de categorización étnica. Concretamente, la madre de esta familia utiliza categorías étnicas en su descripción del marco de referencia que permite comprender, que justifica en cierto sentido, la educación lingüística de sus hijos. El análisis de esta descripción nos va a permitir interpretar la identificación étnica que, como voy a sostener, se encuentra implícita en esa descripción.

En primer lugar, reproduzco el fragmento de la entrevista con esa madre que hace referencia al aprendizaje de lenguas por parte de sus hijas:

*"Aquí estamos hablando de Cataluña, no; si te vas al País Vasco, necesitas el vasco, ¿no?, si te vas a Galicia, necesitas el gallego. Si estamos hablando en Cataluña, necesitas como mínimo un catalán bien perfecto, escrito y hablado, y pues un idioma que actualmente es el inglés, el que más. Ahora, si pudiera hablar más idiomas, más idiomas, sí, sí"*²¹⁷.

Aquí, la categorización social pasa por el uso de tres términos: *Cataluña*, *País Vasco* y *Galicia*. El primero aparece como marco de referencia inmediato, donde -se presupone- la familia se encuentra inserta; mientras que los otros dos términos, presentados como marcos paralelos, refuerzan el contenido del primero. No en vano, se trata de zonas del

²¹⁵ Piénsese que se trata de una familia compuesta por madre y dos hijos de 12 y 4 años, de reciente instalación en Castelldefels (llevaban dos años viviendo en esta ciudad en el momento de realizarse la entrevista).

²¹⁶ Véase, al respecto, el apartado dedicado a la construcción de la imagen de los centros de Castelldefels (2.1.3.) de esta misma parte II.

²¹⁷ De la entrevista con la madre de la familia 2.

Estado Español con lengua propia reconocida y, de hecho, de las tres comunidades autónomas con el status más o menos ambiguo, sancionado por la Constitución de 1978, de *nacionalidades históricas*. Esta enumeración reproduce, en realidad, el consenso social y político alcanzado durante la transición de la dictadura a la democracia y, que como hemos visto, está en la base del discurso de normalización nacional en Cataluña²¹⁸. Establecido este marco de fondo, la madre pasa a explicar su visión respecto a la educación lingüística de sus hijas; explicación que nos permite interpretar su identificación étnica. Pero vayamos por partes.

La asociación lógica entre “*si vas a ...*” cada una de las *nacionalidades históricas* citadas, “*necesita els ...*” idioma correspondiente a cada una de estas nacionalidades, resulta, desde nuestro punto de vista, elocuente. Nos permite captar la perspectiva en la cual la familia se ubica en relación a aquel marco y referente principal que es aquí *Cataluña*: es la perspectiva de quien *está en*, como consecuencia del previo *haber ido a*, que en el discurso aparece con el “*si vas a ...*”. El resultado de ello es que la familia se ve *estando en Cataluña* y no *siendo de Cataluña*. En correspondencia, la lengua catalana es vista como un instrumento necesario, casi un requisito para vivir en Cataluña, de la misma forma que -haciendo una traslación de un referente espacial a uno temporal- lo es el inglés para vivir *en el momento actual*. En cambio, el castellano, que no aparece en el discurso y es aquí la lengua de uso familiar, se encuentra -pienso- en otro plano dentro de la cosmovisión grupal de esta familia: ¿se trata quizás del signo ligado a la comunidad de pertenencia formada, en el caso de la familia 2, por la red social de reciprocidad cotidiana?

Respecto a la familia 3, no se han encontrado indicios ni de categorización ni de identificación étnicas. Sin embargo, teniendo en cuenta su estrategia de clase - recordemos: estrategia de ascenso social por medio por medio de los estudios- y su disposición hacia la enseñanza de lenguas a sus hijos, me atrevería a aventurar que la estrategia de esta familia (de origen valenciano-andaluz) consiste en *pasar de puntillas* entre las fronteras étnicas que, a nivel simbólico y en ciertos contextos y ámbitos, dividen ciertas categorías sociales (especialmente, las categorías *catalanoparlante* / *castellanoparlante*).

²¹⁸ Véase el apartado 1.1. de esta parte.

Este supuesto nos permitiría explicar el mantenimiento de la lengua catalana por vía materna, aunque es el castellano la lengua dominante en el hogar²¹⁹. Respecto a los usos lingüísticos intrafamiliares, la madre asegura: “*nunca hemos tenido problemas con esto*”. No obstante, lo relevante para nuestra indagación resulta aquí el mantenimiento de la lengua materna, cuando en otras familias de similares características ha acabado cayendo en desuso; lo cual pienso que se puede explicar considerando el horizonte familiar sobre el cual los padres proyectan sus expectativas escolares respecto a sus hijos. En este sentido, tener como referentes positivos dos familiares con alta titulación académica, que han estudiado y trabajan en Gran Bretaña -de las cuales una, además, es profesora de catalán- tiene que comportar, a la fuerza, la valoración positiva tanto del aprendizaje del catalán, como del catalán²²⁰.

Puestos a definir el modelo de cosmovisión que subyace a este planteamiento socioeducativo, habría que situarlo bien cerca del *modelo de etnicidad transcultural*, que habíamos visto en familias de clase media y alta²²¹. En todo caso, podríamos decir que la familia 3 se orienta más por una estrategia de adaptación más que por otra de adhesión a un grupo social; más por la atribución de un valor instrumental que simbólico al aprendizaje de lenguas.

El valor instrumental del aprendizaje de lenguas aparece también en la familia 4, expresada mediante la fórmula -pronunciada, todo hay que decirlo- “*que les aprenguin totes*” [“*que las aprendan todas*”]. Ahora bien, en este caso, la lengua aprendida y hablada vehicula otros significados y valores:

"Jo [els parlo] en català a tots dos, el que passa és que el petit -curiós, no?-, passava moltes hores amb el seu pare, que és castellà, sud-americà, i la guarderia on anava també parlaven en castellà i ha après primer el castellà. Però ara que ja no viu amb el seu pare [arran de la separació entre els pares] i ja no va a la guarderia [va al col·legi Edumar], està parlant el català molt bé, no? Inclús ahir em deia la seva professora: "veus el J. [que no parlava gens el català] i mira'l ara", diu la mare amb satisfacció²²².

²¹⁹ El padre es castellanoparlante y la madre, de origen valenciano, catalanoparlante; ella y los hijos hablan con aquél en castellano (de la entrevista con la familia 3).

²²⁰ Recuérdese que la familia 3 paga clases de inglés a sus hijos desde que estos tenían cinco años.

²²¹ El hecho de haber encontrado una misma formación discursiva activa en las prácticas educativas de grupos sociales de casi todos los estratos de la escala social, no supone rechazar la hipótesis de que existe una cierta afinidad entre clase social y discurso de etnicidad. Más bien, pienso que muestra que el juego de combinaciones es muy abierto, de manera que un mismo modelo de etnicidad puede tener usos y sentidos diversos en función de en qué grupo social y en qué contexto es activado.

²²² De la entrevista con la madre de la familia 4 (Castelldefels, 24..1.1995). Traducción: “Yo [les hablo] en catalán a los dos, lo que pasa es que el menor -curioso, ¿verdad?-, pasaba muchas horas con

De la interpretación de este texto se desprende lo siguiente: habría un corte temporal significativo, un antes y un después de la separación de los padres, expresado en el texto cuando la madre dice “*ara que [el fill petit] ja no viu amb el seu pare*” [“ahora que [el hijo pequeño] ya no vive con su padre”], momento que resulta crucial para la comprensión del papel atribuido a la lengua en la nueva situación. Desde la perspectiva de esta madre, hablar en catalán en casa, con sus hijos, simboliza, marca dos *fronteras*: una primera frontera entre el antes de la separación y el *ahora*; y otra frontera, de carácter étnico, implícita en el texto, que distingue entre dos categorías sociales; *catalans* y *castellans*, y que la madre utiliza, en el contexto de la entrevista, para marcar la diferencia entre el padre de los niños, que “*és castellà*”, porque *habla* castellano -con independencia del hecho de que además es “*sud-america*”-, y ella misma, que habla catalán y, por tanto, aunque no lo diga explícitamente, se presenta como *catalana*.

Ahora bien, más allá de este uso del signo *hablar una lengua* como marca étnica en las relaciones interpersonales, mi interpretación del sentido que este signo toma para la madre de la familia 4 va un poco más lejos. En esta dirección, sostengo que en el nuevo contexto vital de esa familia (Castelldefels frente a Granollers) aprender y hablar catalán ha adquirido un valor simbólico -y también instrumental- que no tenía en el anterior contexto: es ahora el código de acceso a la *cultura* -a su *campo de élite*, podríamos decir- del centro escolar y, al mismo tiempo, una señal de pertenencia a esta institución escolar²²³

su padre, que es castellano, suramericano, y la guardería a donde iba también hablaban en castellano y aprendió primero el castellano. Pero ahora que ya no vive con su padre [a raíz de la separación de los padres] y ya no va a la guardería [va al colegio Edumar, como el mayor], está hablando el catalán muy bien, ¿no? Incluso ayer me decía la profesora: ‘*vés, el J. [que no hablaba nada de catalán] y miralo ahora*’”, explica la madre con satisfacción.

²²³ No olvidemos que la escuela Edumar, donde la madre de la familia 4 escolariza a sus hijos, es definida tanto por el equipo directivo, como por buena parte de los padres entrevistados como *escola catalana*.

PARTE III

Los discursos de la *transnacionalidad*, la *nacionalidad* y la *alteridad*. Sus efectos de *etnicidad*.

A modo de síntesis: los discursos de etnicidad en el campo socioescolar.

En el prólogo a este informe se justificaba la renuncia a detectar directamente la segregación de alumnos étnicos en ciertos centros escolares, así como el propósito de identificar qué procesos contribuyen a marcar con referentes étnicos el campo social de los centros escolares en el área socioescolar estudiada. Estos procesos implican, necesariamente, según nuestra perspectiva, la activación y despliegue de lo que hemos dado en llamar *discursos de etnicidad*. En realidad, nuestra investigación se ha ocupado de **la aparición, despliegue y efectos de los discursos de etnicidad** en tres dimensiones de la escolarización interrelacionados: las políticas escolares a nivel macro; las políticas de centro y, más concretamente, de gestión del alumnado; y las prácticas de escolarización de las familias.

De acuerdo con nuestra concepción de la etnicidad como fenómeno transversal²²⁴, estas dimensiones nos van a permitir observar su uso y desarrollo en un campo de confluencia entre lo político y lo pedagógico (a nivel macro y a nivel micro), mientras que la dimensión de las familias y su relación con los centros escolares hará posible contextualizar ciertos usos discursivos de la etnicidad en el campo de las clases y grupos sociales.

Además se ha tomado el campo de los centros escolares como el espacio donde situar, finalmente, los efectos de tales usos discursivos, es decir, los *efectos de etnicidad*²²⁵.

En el ámbito socioescolar objeto de estudio, los diversos discursos de etnicidad observados pueden agruparse en tres unidades o *formaciones discursivas*²²⁶ básicas. Dicha agrupación nos permite hablar de tres conjuntos de discursos: los *discursos de*

²²⁴ Con ello queremos indicar que la etnicidad requiere, para su puesta en práctica, de la articulación con otros niveles de las relaciones sociales a los cuales se solapa.

²²⁵ No se trata -lo decimos a riesgo de resultar en exceso reiterativos-de un enfoque culturalista o idealista. No se trata de que el simple uso de discursos con categorías étnicas produzca, como por arte de magia, sujetos étnicos, discriminaciones étnicas, es decir, efectos de etnicidad. Desde una perspectiva constructivista y genealógica, los discursos sólo son activos si se insertan -si *se practican*- en una trama de prácticas sociales más amplia, teniendo en cuenta que lo social implica lo discursivo (la activación y generación continuas de sentido), tanto como lo social y lo cultural son dos caras de un mismo objeto: el campo de estudio de las ciencias sociales.

²²⁶ Para una definición y desarrollo como concepto analítico de *formaciones discursivas*, véase FOUCAULT, M. (1969).

la transnacionalidad, los discursos de la nacionalidad y los discursos de la alteridad. No se trata de conjuntos homogéneos y lineales; en tanto que formaciones discursivas, admiten, en cambio, la multiplicidad de usos, a veces incluso antagónicos, de unos mismos objetos, categorías o temas que, de esta manera, devienen múltiples también.

1. Los discursos de la transnacionalidad y la constitución de un campo de élite hegemónico.

El principal foco de aparición de discursos de la transnacionalidad coincide, dentro del campo de los centros escolares, con ciertos centros de acceso restringido y delimitación transmunicipal, y, en cuanto al campo de los grupos sociales, con una fracción de la clase alta presente en la zona estudiada.

En el primer ámbito, el de los centros escolares, la formación discursiva de la transnacionalidad proporciona elementos simbólicos y normativos con que constituir lo que he llamado *campos de élite*. La constitución de campos de élite por parte de ciertos centros escolares sería, a la vez, resultado y factor de las prácticas de selección indirecta por parte de los equipos directivos de estos centros. Aquí las marcas étnicas con que se identifica una especialidad pedagógica (en enseñanza *en inglés, en francés*) o el mismo centro (escuela *inglesa, escuela francesa*) sirven al mismo tiempo de código de élite (la *cultura inglosajona, la francesidad*) y de reclamo a ciertos grupos sociales, que asocian su adscripción social a un grupo con la escolarización de sus hijos en dichos centros.

Precisamente, las estrategias de adscripción de ciertos grupos sociales constituyen el segundo campo de aparición de los discursos de la transnacionalidad. Aquí encontramos diversidad de usos dentro de lo que sería una misma formación discursiva. Podemos distinguir entre: grupos productores de discursos de la transnacionalidad, grupos reproductores y grupos readaptadores de dicho discurso -es decir que dotan de un nuevo sentido al contenido de la transnacionalidad en base a sus propias prácticas de adscripción social.

En la zona objeto de nuestro estudio, el foco de irradiación y control simbólico principal del discurso de la transnacionalidad resulta ser la fracción de clase alta de origen europeo o norteamericano establecida en las zonas de *alto standing* de Gavà y

Castelldefels, mientras que en el resto de clases sociales, ciertos grupos o fracciones de clase retoman dicho discurso con distintos grados de reformulación, pero en cualquier caso sin apenas contestación de sus términos básicos. De hecho, estamos ante la única de las tres formaciones discursivas de etnicidad activas en el ámbito socioescolar estudiado que no ha suscitado posturas antagónicas. En este sentido, el discurso de la transnacionalidad constituye un medio de generar consenso social que, como veremos, a tenor del contenido simbólico que despliega ese discurso, se erige en base de la hegemonía social del mencionado grupo de clase alta.

A nivel de contenido simbólico, los discursos de la transnacionalidad se caracterizan por una categorización étnica que establece dos niveles de oposición:

(a) un primer nivel quedaría delimitado por categorías permeables entre sí y de jerarquización sutil (por ejemplo: *EUA / Gran Bretaña / Alemania / España*, en orden de mayor a menor prestigio atribuido, para una familia de origen alemán, o *EUA / Francia / España*, para una familia de nacionalidad francesa), donde el inglés y/o el francés son las llaves de acceso a las categorías medias y altas.

(b) la oposición implícita, no enunciada, de este primer nivel, que conforma el campo de élite respecto a los *no occidentales*, que simplemente no cuentan en el campo simbólico de la transnacionalidad.

El uso de este discurso más allá del grupo de clase alta que supone su principal foco de difusión, presenta variantes y adaptaciones -ilustrativas, por otra parte, de la versatilidad y al mismo tiempo del constreñimiento que implica el régimen de una formación discursiva. Ello indica, sobre todo, el poder de seducción del discurso de la transnacionalidad, más allá incluso de los grupos sociales que aparecen categorizados en él de forma explícita y positiva. Así, a pesar de pertenecer a un país no occidental, una familia de clase media y origen mexicano suscribe, a título individual, dicho modelo de etnicidad, de manera que este modelo se perfila como horizonte en la escolarización y adscripción social de sus hijos; por su parte, las familias autóctonas toman -con desigual grado de énfasis- casi por unanimidad al inglés como *llave universal* en la construcción de expectativas educativas respecto a sus hijos. Algunas de las familias de clase media o media-alta utilizan, además, la escolarización de sus hijos en los centros de *etnicidad transnacional* o su inscripción en los clubes

deportivos donde asisten miembros de la élite de extranjeros del *Primer Mundo* y clase alta, como medios ambos de consecución de prestigio.

Por tanto, una misma formación discursiva, la de la transnacionalidad, junto con las prácticas con que se articula, es usada en un mismo ámbito socioescolar con cuatro fines distintos: asentar la hegemonía social de una élite; conseguir adscripción social a esa élite (entrar en el campo de élite); promoción social (de hijos y padres) mediante el dominio del inglés; y consecución de prestigio por efecto de contagio.

2. Los discursos de la nacionalidad: Las políticas de normalización nacional, su uso, despliegue y contestación.

Una segunda formación de discursos de etnicidad activa en el ámbito estudiado nos permite hablar de lo que hemos designado con el término de *discursos de la nacionalidad*. En particular, dos discursos se inscriben dentro de esta formación y pueden ser distinguidos en base a su orientación concreta, de manera que tendríamos *discursos de la catalanidad* y *discursos de la castellanidad*. Veamos cómo y cuando aparecen y qué campo simbólico imponen para, finalmente, apuntar qué efectos de etnicidad acarrear.

En el ámbito escolar, los discursos de nacionalidad se encuentran, por un lado, en la base de las políticas de normalización nacional (sobre todo, las prácticas de normalización de la lengua catalana) y, por otro lado, se activa en el juego de los centros escolares y de las adscripciones sociales. Si bien en Cataluña, desde finales de los años setenta, este discurso toma la dirección que le imprime el proyecto nacionalista catalán emergido durante el período de la *transición* y que accede al gobierno autonómico durante los ochenta; otro discurso de sus mismas características pero de orientación opuesta se le contrapone: el discurso de la *castellanidad*, que he encontrado en sectores de las clases alta y media-alta.

A nivel de las políticas macroeducativas, el discurso de la nacionalidad ha tomado la forma en Cataluña de la normalización nacional. Se parte del consenso entre las fuerzas políticas que, a mediados de los años setenta, sientan las bases, tanto en el

escenario catalán como en el español, del proceso de democratización. En ese contexto, la *catalanización* -no sólo lingüística, también nacional- se asume como medio de resarcimiento, de desagravio colectivo respecto de la política anticatalanista de la dictadura de Franco, y es así que se entiende como *normalización*. En ese momento histórico y en base a ese consenso se inicia todo un proceso de institucionalización de ese discurso de normalización nacional, sobre todo mediante la acción de gobierno de la Generalitat. En el campo escolar, el máximo exponente de este proceso es la puesta en práctica del *Programa d'Immersió al Català*.

El discurso de etnicidad que encarnan y a la vez reproducen esas prácticas pedagógicas de normalización nacional, se basa en la dicotomía *catalanoparlante / castellanoparlante*, que se constituyen como categorías permeables entre sí, y cuya orientación discursiva apunta hacia la *integración*²²⁷ de los segundos en los primeros, es decir hacia la catalanización de la población castellanoparlante. Pienso que esta orientación, que cristaliza en el hecho simbólico de considerar a la personas castellanoparlantes *catalanes* potenciales (frente, como veremos, a la exterioridad, a la *alteridad*, con que son conceptualizados los “árabes”, los “gitanos”, las “minorías étnicas” por los dispositivos de normalización esta vez *social*), constituye una de las principales bases de legitimación del discurso de la catalanidad. Discurso que, por otra parte, nació como contención de un contradiscurso -el de la castellanidad-, como conjura contra el conflicto atávico Castilla-Cataluña; y que encuentra periódicamente contestaciones que dificultan la ampliación de sus bases de consenso y la superación de sus límites discursivos.²²⁸

Estos discursos, agrupados aquí bajo el nombre de formación discursiva de la nacionalidad, circulan y toman sentidos diversos en el juego de los centros escolares y en el juego de las adscripciones sociales de las familias.

²²⁷ Lo que desde finales de los años cincuenta, diferentes intelectuales catalanes (J.Pujol y J. Maluquer, entre otros) habían formulado como un modelo de etnicidad abierto y orientado hacia la *asimilación* de los inmigrantes castellanoparlantes, en la segunda mitad de los años setenta, ante la perspectiva de la instauración de un régimen democrático, pasa a formularse en términos de modelo de etnicidad permeable y orientado hacia la *integración*, concepto que suponía el reconocimiento de las culturas de los inmigrantes y su aportación al proyecto nacional catalán (PUJOL, 1976; VALLVERDÚ, 1979). Véase el epígrafe a del apartado 1.1.2. de la segunda parte.

²²⁸ En este sentido, si bien es posible interpretar el paso de una modalidad de enunciación explícita -locuaz, casi diría- a otra de implícita del discurso de catalanidad desde la *Llei de normalització del català* de 1983 hasta los decretos de despliegue de la LOGSE de 1992, como una consolidación de la hegemonía del proyecto nacionalista que lo promueve; no es menos cierto que la elaboración una nueva ley de normalización del catalán den 1997 está destapando la ancestral caja de truenos y ha

En el campo social de los centros escolares, el discurso de la catalanidad se utiliza -como vimos en el caso de la formación discursiva de la transnacionalidad- como código de un campo de élite, por un lado, y, por otro, como medio de obtención de prestigio, o bien como instrumento útil para la promoción social -sobre todo laboral- de los respectivos alumnados. Por lo visto en este campo, lo *catalán* confiere prestigio (de ahí el recurso a este elemento en la presentación de la identidad de ciertos centros) y el dominio del catalán se asocia a mayores oportunidades profesionales. Por lo tanto, en el dominio de los centros escolares, el discurso de catalanidad no encuentra ninguna contestación explícita y constituye un espacio de hegemonía social, en paralelo al establecido por la circulación y reproducción social del discurso de la transnacionalidad.

En el campo de los grupos sociales, sin embargo, la formación discursiva de la nacionalidad no produce tanto un espacio de hegemonía absoluta, sino que, a partir de la diversificación de sus usos por parte de esos grupos, da lugar a espacios de contestación y hasta de pugna entre posiciones discursivas antagónicas.

En nuestro trabajo de campo, aparecen así dos focos contrapuestos de producción de discursos. Ambos corresponden a fracciones de la clase alta. Y ambos reproducen la adscripción social en relación a sus hijos por medio de su escolarización en sendos centros escolares. Se trata de dos centros que, en un caso, utiliza y, en otro, utilizaba categorías de etnicidad nacional para configurar un campo de élite. A ojos de los padres, una de esas escuelas es *catalana* (“*escola catalana*”) y la otra era “*castellanoparlante*”²²⁹.

Una de esas fracciones de clase, que presenta un discurso de catalanidad en su autoidentificación, sería la principal beneficiaria del espacio de hegemonía que producen las políticas de normalización nacional en Cataluña desde los años ochenta y, como veremos, de la aceptación de ese discurso por parte de grupos sociales de todo el arco social. Hegemonía que no es absoluta, puesto que es contestada por aquella otra fracción de su misma clase alta, que enraiza su discurso en la misma formación discursiva de la nacionalidad, pero que se opone a la política de

puesto en evidencia los límites del consenso en qué basó su inicio y despliegue insitucional el discurso de normalización nacional.

²²⁹ En el caso de Castelldefels, mientras la escuela *catalana* actúa como faro y reclamo para familias de diversas clases sociales que acuden a ella como referente de *catalanización*, la segunda ha dejado de operar como centro *castellanizador*, al menos explícitamente de cara al público (de hecho, sin que nos

normalización nacional catalana, precisamente en sus mismos términos, sólo que invertidos, y tomando fuerza de los mismos límites del consenso en que se estableció ese formación discursiva durante la transición. Se trata, de hecho, de otro discurso de hegemonía nacional, que defiende para sí el espacio de legitimación del discurso nacionalista español, a nivel general, y de su campo de élite, a nivel más particular. Resulta significativa en el contexto de esta pugna entre proyectos de nacionalidad antagónicos, la estrategia discursiva de este último de asumir el discurso de la transnacionalidad y presentarlo como contrapuesto al discurso de la catalanidad (“*yo prefiere diez veces el inglés al catalán*”, me decía una madre de ese grupo de clase alta²³⁰).

Ambos discursos encuentran eco en determinados grupos del resto de clases sociales. Así, mientras el discurso de la *castellanidad* parece calar en ciertas familias de clase media-alta disconformes con la expansión de las prácticas de normalización nacional, que consideran excesiva; el discurso de la *catalanidad* orienta las prácticas de escolarización de familias de clase media y baja. Además, otros grupos, de estos mismos estratos sociales, adoptan alguno de los términos propios del modelo de entidad de ese discurso (especialmente, la centralidad concedida al aprendizaje y uso del catalán), pero para fines diversos: promoción laboral de sus hijos y creación de adscripción a nuevas unidades de identificación locales (por ejemplo, de identificación con un barrio de nueva construcción).

3. Los discursos de la alteridad: entre las políticas de normalización social, y las modalidades *alteridad-estigma* y *alteridad-valor*.

Hasta aquí hemos visto aparecer -con sus movimientos de despliegue y repliegue, de expansión y contestación- dos formaciones discursivas que hemos llamado: de la transnacionalidad y de la nacionalidad. Hemos localizado con bastante exactitud sus focos principales de producción y difusión que eran: para el discurso de la

sirva como síntoma unívoca, esta escuela ha catalanizado su nombre: de San Fernando ha pasado a Sant Ferran).

transnacionalidad, una fracción de la clase alta, con su campo de élite constituido por las políticas de ciertos centros que les son afines, ciertos espacios de ocio, etc.; y, para el discurso de la nacionalidad, una política de normalización nacional que, a partir de la base de un amplio consenso social y político, que se institucionaliza implacablemente desde principios de los ochenta y que encuentra en otra fracción de la clase alta -con sus centros escolares de referencia- a su mejor aliado en el campo de los grupos y, por contra, en una tercera fracción de la misma clase -esta vez, sin agencias de difusión discursiva entre los centros escolares- a su principal opositor.

Hemos concluido, en fin, que en el contexto socioescolar estudiado, el despliegue de esos discursos beneficia, respectivamente, a cada una de esas tres fracciones de la clase social alta.

Ahora nos vamos a ocupar de una tercera formación discursiva en acción, la de la *alteridad*. Respecto a las anteriores, se trata de un conjunto de discursos que ni es posible localizar tan precisamente, puesto que aparece aquí y allí, activado por agencias sociales diversas (dispositivos de normalización *social*, principalmente, pero también de normalización *nacional*) y por grupos sociales muy dispares²³¹; con la particularidad, además, de que esos discursos de alteridad, más que beneficiar a un grupo social en concreto, *perjudican*, discriminan, estigmatizan, contribuyen a segregar a los sujetos sociales que producen o reproducen como tales: “*gitanos*” y “*árabes*” se encuentran en Cataluña entre los principales productos de esa formación discursiva.

En el campo de las políticas sociales de alcance macroscópico, un discurso de la alteridad se inserta en el seno de lo que he llamado prácticas de normalización social. En el ámbito de jurisdicción del MEC, a partir de mediados de los 80, y en el ámbito del Departament d’Ensenyament catalán, desde su constitución misma en 1983, el recurso a un discurso de la alteridad étnica se convierte en cada vez más recurrente y central en los distintos programas de educación compensatoria. En Cataluña, además, el discurso de la alteridad acabó penetrando otras actuaciones de normalización social (como la regulación de los centros de acción especial), e incluso ha influido en un

²³⁰ Por contra, la posición de la fracción de clase *pro catalanidad* se mostró crítica ante los grupos de élite *pro transnacionalidad*. Así, la madre de la familia 11, en su justificación de la elección de centro para sus hijas, se desmarcaba de la escuela *inglesa* de su localidad, Castelldefels.

²³¹ Esta potencial ubicuidad de los discursos de la alteridad da cuenta del amplio consenso social en que reposan, así como de la fuerza legitimadora que confiere en quienes la usan.

programa de normalización nacional como el de *Alumnes d'incorporació tardana* del Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC).

En Cataluña, la implantación de un discurso de la etnicidad en el seno de esos dispositivos de normalización social se inicia en un contexto de rechazo por parte de ciertos centros a escolarizar alumnos gitanos procedentes de centros específicos o *escuelas puente*. Ese contexto es el que confirió en ese momento plausibilidad al uso de categorías y términos de etnicidad. en la acción compensatoria -mucho antes, por ejemplo, que en el *territorio MEC*. Sin embargo, lo que permite explicar el desarrollo y vigencia de la simbiosis normalización social-discursos de alteridad es su afinidad discursiva. Así, un modelo de etnicidad basado en categorías claramente delimitadas entre sí proporciona al dispositivo pedagógico de la educación compensatoria la posibilidad de acotar su campo de aplicación de forma precisa y económica (mucho más que sí, en lugar de actuar con alumnos *gitanos* o *árabes*, tuviese que vérselas con *alumnos en fracaso escolar* o, incluso, simplemente, con *alumnos en riesgo de marginación social*). Pero el elemento que resulta más adecuado y que confiere operatividad a una práctica de tipo compensador -que requiere tanto detectar una falta, como suministrar un remedio- es la concepción de esos *sujetos étnicos* como *externos* a nuestro sistema escolar, como diferentes, como *otros* respecto a nuestra cultura²³², como incapacitados para adaptarse al ritmo escolar²³³, lo cual exige un programa que vele por su inserción en la vida escolar. Es decir, la formación discursiva de la alteridad suministra a los dispositivos de educación compensatoria los objetos -*alumnos árabes, gitanos*- y la dirección -inserción en la escuela de quienes, por razón de su diferencia cultural, se encuentran fuera de ella- con que operar.

De la confluencia entre las políticas escolares de normalización social y el discurso de la alteridad surgió la posibilidad del control de la distribución de los alumnos *étnicos* a través de los centros escolares. Desde 1985, fecha de la primera circular sobre

²³² Nótese la diferencia con los sujetos étnicos producidos por la políticas de normalización, para las cuales toda persona castellanoparlante era considerada potencialmente catalana.

²³³ Resulta significativo que los programas de compensatoria tanto en Cataluña como en el resto de España se apliquen de forma preferente a aquellos alumnos de familias inmigradas conceptualizada como pertenecientes a *otras culturas* que, además, se incorporan en edad escolar avanzada, frente a los alumnos de las mismas *culturas* que se escolarizan aquí desde edades tempranas, cuya atención compensatoria es menor. Ello supone el no reconocimiento o el reconocimiento con *externa, diferente y no válida* la educación recibida en los países de origen.

matriculación de alumnos gitanos, los agentes y gestores del sistema escolar disponen de un instrumento normativo para regular el número de alumnos étnicos por centro²³⁴. Esta medida será utilizada o no en función de cada situación local, cambiará incluso de significación a lo largo de la historia del *Programa d'educació compensatòria*, hasta llegar a ser objeto de contestación desde distintos frentes. Sin embargo, una misma orientación, un mismo sentido, subyace a todas sus manifestaciones: se concibe como un medio de conjurar, de gestionar -si se quiere- el contacto entre lo exterior y lo interior, entre *lo otro* y *lo normal*. De manera que encontramos esa disposición a contener y canalizar el contacto *interétnico* y a desactivar su supuesto potencial de conflicto, tanto en la actuación de trasvase de alumnos gitanos desde escuelas segregadas a centros ordinarios -en el origen del programa de educación compensatoria en Cataluña-; como en las actualmente ocasionales medidas de intervención sobre los centros que rebasan un cierto umbral en la concentración de alumnos magrebíes. Esta disposición a evitar el peligro que genera, directa o indirectamente, lo otro, esta presunción de riesgo y conflictividad que se le suponen está, me parece, en el corazón mismo de la formación discursiva de la alteridad. Una disposición que no se encuentra en la otra gran política de etnicidad del mismo Departament d'Ensenyament, su política de normalización nacional, donde *el objeto-diana* se conforma como interno a la sociedad catalana y, por ende, al sistema educativo²³⁵.

Sin embargo, esta misma formación discursiva que supone, en la base, el estigma, el rechazo del otro, que parte de ese estigma y ese rechazo para intentar conjurarlo; admite un discurso revalorizador, reivindicativo incluso de lo otro. Ambas modalidades discursivas aparecen en el campo de los centros escolares y en el de los grupos sociales. Veámoslo.

En la relación entre centros escolares en la zona estudiada, la formación discursiva de la alteridad -en sus dos posiciones antagónicas, que podríamos llamar de la *alteridad-estigma* y de la *alteridad-valor*- deviene significativo respecto a dos dimensiones: la

²³⁴ Dentro del sistema escolar catalán, la posibilidad de un control similar sobre el acceso a la escuela de la categoría de *alumnos étnicos*, sólo tiene parangón -salvando las distancias- con la política de distribución de alumnos con necesidades educativas especiales por centros ordinarios, ligada al *Programa d'Integració escolar* del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

²³⁵ Ello hace inimaginable, por ejemplo, que ni siquiera se pueda pensar por disparatada la regulación del número de alumnos de familia castellanoparlante por centro.

identificación de público y territorio como facetas en la construcción de la imagen de centro; y las prácticas de control sobre la matriculación.

Respecto a lo primero, encontramos aquellas dos posiciones discursivas, distribuidas de forma significativa según el tipo de centro. Por un lado, el discurso de la alteridad como estigma aparece en los centros escolares de acceso abierto y de zona o barrio cuyos directores siguen una estrategia de transición hacia centros de acceso restringido y -a veces- con nueva delimitación territorial. Aquí el uso de categorías étnicas cargadas negativamente se aplican a ciertos públicos y barrios lo suficientemente próximos como para que resulte necesario un efecto de distanciamiento, de desmarque, en una estrategia global de *cambio de imagen*. El esquema es sencillo: conferir desprestigio, para adquirir prestigio. Hemos observado ese uso de la alteridad al servicio de una estrategia de desmarque, tanto en el centro privado de Castelldefels hasta ese momento vinculado en gran medida al barrio “andaluz” de Vista Alegre, como en el de la escuela pública de Gavà que cuenta, entre su alumnado, un cierto número de niños y niñas procedentes del barrio segregado sociourbanísticamente Masia Espinós. Estrategia de desmarque que conlleva un refuerzo del estigma de la población y de la zona rechazadas y que puede acarrear un efecto paradójico de contagio del estigma al mismo centro, sobre todo si todavía parte de su alumnado procede de ese público, de esa zona.

En cambio, al lado de ese discurso de alteridad dentro de una estrategia de desmarque, se da la estrategia contraria de asunción de ese público y ese territorio *otro* como propios, de manera que el discurso de alteridad toma aquí la coloración de etnicidad *benigna*, aquella que confiere cohesión social, adscripción a un grupo, a una comunidad. Es el caso de los centros de barrio Vista Alegre y Jacint Verdaguer, o incluso del equipo directivo del centro de acción especial, para quien ciertos valores de la cultura gitana (como la figura del abuelo) son especialmente positivos para la socialización de sus alumnos.

Estas posiciones construidas a partir de una misma formación discursiva, la de la alteridad, se activan en las prácticas de control sobre el alistamiento de alumnos. Ello es especialmente visible en el escenario histórico de una posible distribución de alumnado *gitano* entre los centros escolares en Gavà. En una tal tesitura, además de las posiciones discursivas mencionadas, cobra especial protagonismo la posición de *no discurso* que, a la práctica, equivale a una táctica consistente en *no bajar a la*

arena del conflicto. De hecho, en ese escenario, el conflicto se da entre, por un lado, centros que, por medio de un discurso de alteridad como estigma, justifican la necesidad del reparto en la escolarización de alumnos gitanos (sujetos *con estigma*, dentro de la misma lógica discursiva) entre todos los centros escolares; y, por otro lado, centros que se oponen a aceptar el ingreso de tales alumnos y que optan por la táctica del no discurso, del *no juego* (centros de acceso restringido cuyas prácticas de selección de alumnado habituales les permite, por cierto, estar relativamente *protegidos* frente a esa distribución), o por un discurso beligerante antigitano, rayano en lo racista, o bien por una tercera táctica más sutil, de ostentación de un discurso *progitano* para presentarse como centro que ya cumple desde siempre con su *deber* de acoger niños de esa procedencia.

En cambio, la posición discursiva de la *alteridad-valor*, activa en dos únicos centros, es aquí no solo minoritario, sino sin apenas fuerza estratégica. De hecho, uno de estos centros (el centro de acción especial) que, por su discurso y su mismo proyecto educativo fundacional, estaría llamado a defender un cierto grado de concentración de alumnado gitano -aludiendo por ejemplo a criterios pedagógicos-, no tomó ninguna iniciativa en ese juego en que se dirimía a quien el toca mayor reparto de alumnos gitanos (un juego donde se juega a no perder, es decir a conseguir el menor número posible de la categoría de alumnos estigmatizada).

Por último, también optó por mantenerse al margen de la disputa el segundo centro que, a tenor de su discurso favorable a la diversidad en general -no étnica- podía no ofrecer, *a priori*, resistencia a una escolarización de mayor número de alumnos gitanos.

Por lo que se refiere al campo de los grupos sociales y a sus estrategias de adscripción social, la formación discursiva de la alteridad es activa aquí en las mismas tres modalidades que observábamos para los centros escolares. Esas modalidades aparecen repartidas significativamente entre los distintos grupos sociales: un discurso de alteridad-estigma se nos muestra especialmente visible en un grupo de clase media-alta, al servicio de una estrategia de desmarque, allí donde el contacto con la categoría estigmatizada (aquí “*gente muy andaluza*”, “*muy ruda*²³⁶”) es intenso; un no discurso respecto a la alteridad entre la mayoría de grupos de clase baja en una probable

²³⁶ De la entrevista a la familia 9 (Castelldefels, 2.12.1994).

estrategia de disimulo, con el fin de esquivar el efecto estigma tan frecuentemente aplicado a los barrios donde residen, a los centros donde llevan a sus hijos, a ellos mismos como grupos sociales; y, finalmente, un discurso de reformulación en voz baja -compatible por ello con el anterior- de la alteridad, vivida *aquí y ahora* más bien como *comunidad*, como red de vínculos familiares y vecinales, en una estrategia que les permite marcar su *proximidad / lejanía* territorial, la *escuela del barrio*, en definitiva, su espacio, su cotidianeidad, su comunidad.

A modo de *reprise*: la segregación étnica como efecto del uso social del discurso de alteridad.

La investigación que ahora concluimos tomaba como punto de arranque la hipotética formación de *ghettos* entre las escuelas catalanas. Se trata de una preocupación sentida de forma creciente por diversos agentes de la comunidad escolar (inspectores, directores de centro, padres de alumnos, etc.) ante la concentración de alumnos *étnicos* en ciertos centros.

Ante tal cuestión -si se dan o no procesos de segregación étnica entre escuelas-, nuestra propuesta no ha consistido en medir directamente esa concentración, sino en plantear, en primer lugar, cómo en ciertos contextos se genera *etnicidad* y, por tanto, *sujetos étnicos*; y, en cambio, en otros contextos, no. ¿Por qué una presencia de alumnos magrebíes del 20 % sobre el total de alumnos de una escuela es problemática; otra del 70 % de alumnos castellanoparlantes fue problemática sobre todo durante los ochenta, aunque hoy ya ha dejado manifiestamente de serlo; mientras que una escuela con concentración elevada de niños franceses o ingleses nunca lo ha sido?

En segundo lugar, nos propusimos estudiar qué efectos produce esta generación de *etnicidad*, contestando a la cuestión: ¿es que toda producción de *etnicidad* genera segregación y estigmatización étnicas?

A nuestro modo de ver, el campo de producción y transmisión de la *etnicidad* es el campo de los discursos. A su observación y análisis en el ámbito concreto de la escolarización en una zona socioescolar determinada, se ha concentrado buena parte del presente trabajo.

Como resultado de ello, hemos visto que tres formaciones discursivas, tres conjuntos de discursos, regulan el despliegue de la *etnicidad*. Se trata de los discursos de la transnacionalidad, de la nacionalidad y de la alteridad. Dichos discursos suponen campos de posibilidades simbólicas, algunas de las cuales han sido realmente activadas y usadas -han sido *practicadas*- por distintos agentes y agencias en los tres campos sociales que hemos contemplado: el de las políticas escolares en España y Cataluña durante los últimos quince años, el de los centros escolares y el de las

familias que escolarizan sus hijos en estos centros. En su activación y uso social, esos tres grandes discursos, que a nivel analítico pueden ser considerados como unidades, se presentan de forma más compleja: se articulan unos con otros, presentan -dentro de sus propios límites discursivos- múltiples sentidos, y se insertan en entramados de prácticas y discursos de diversa índole, donde producen efectos, que hemos llamado *efectos de etnicidad*.

Los discursos de la transnacionalidad presentan, como términos simbólicos básicos, categorías étnicas marcadas positivamente y permeables entre sí (*inglés, francés, alemán ...*) e, implícitamente y por exclusión, el espacio simbólico de lo *no occidental*. De las tres formaciones discursivas es la que presenta una aceptación y uso más generalizado, sin apenas contestación y cuenta además con un foco principal de producción y difusión: el grupo social de clase alta formado por familias inmigradas de países occidentales, además de dos centros escolares de la zona que se autodefinen como escuelas *francesa e inglesa*. Se trata, pues, del principal discurso hegemónico en juego. En general, podemos decir que el principal efecto de etnicidad del discurso de la transnacionalidad es el de producir categorías sociales que confieren prestigio social.

En el otro extremo, nos encontramos con **los discursos de la alteridad**, cuyo efecto principal, aunque no el único, es conferir estigma. Se trata de un campo de posibilidades simbólicas donde las categorías étnicas aparecen como aisladas entre sí y, en su versión predominante -la de la *alteridad-estigma-*, se presentan como negativas; así, en el ámbito de nuestro estudio, *gitano, árabe* o, incluso en algunos contextos, *andaluz* se utilizan como marcas negativas e indelebles. La producción de este discurso se debe, en parte, a las prácticas escolares de normalización social -entre las cuales destacan los programas de educación compensatoria- y es usado, tanto a nivel de centros escolares como de familias, dentro de estrategias de desmarque; es decir, se utilizan más para marcar, para etiquetar al *otro* y, de paso, *desmarcarse* de ese otro, que como elemento de autoidentificación. Encontramos este discurso de la alteridad-estigma en todas las capas sociales y sus únicos focos de contestación provienen, por un lado, precisamente de las estrategias de adscripción social primaria de los grupos sociales susceptibles de sufrir el estigma étnico, aunque se trata de una contestación implícita que se formula en términos de adhesión a la comunidad local a

distintos niveles (vecinos, familiares, barrio); y, por otro lado, de ciertas asociaciones de inmigrantes de países no occidentales -por tanto, también susceptibles de padecer ese estigma- y de solidaridad que han contestado abiertamente ciertas medidas de normalización social (la aplicación del límite del 15 % en la matriculación de alumnos de *minorías étnicas*, por ejemplo).

En tercer lugar, está el campo de posibilidades discursivas abierto por lo que hemos llamado **discursos de la nacionalidad**. Aquí, encontramos dos discursos frente a frente, antagónicos entre sí, aunque con desigual correlación de fuerzas a favor de uno y otro: el de la *catalanidad* y el de la *castellanidad*. Al menos en el ámbito socioescolar estudiado, esa correlación de fuerzas favorece al primer discurso. Las categorías centrales que caracterizan a ambos discursos coinciden: *catalanoparlantes* / *castellanoparlantes*, aunque no su orientación, que es en el primer caso de *integración* de los castellanoparlantes en la categoría de los catalanoparlantes, mientras que el discurso de la castellanidad contesta precisamente esa integración. En tanto que modelos de etnicidad centrados en lo nacional, el énfasis aquí está puesto en la construcción de una identidad nacional, de un *nosotros*, lo cual es especialmente visible en el discurso de la catalanidad -sobre todo en el período de su formulación inicial durante la transición al régimen democrático. Igualmente visible en ese período y en el posterior de reinstauración de la Generalitat, nos ha resultado la construcción de una *alteridad* en términos diferentes a la producida por el discurso de alteridad-estigma. Así, la producción y tratamiento de ese *otros* que son los inmigrantes peninsulares pivota sobre una categoría, *castellanoparlantes*, que se concibe como provisional, como teniendo acceso a la adscripción *catalana* por medio de la adquisición del catalán. De hecho, el gran dispositivo pedagógico que explota y reproduce este discurso es la política de normalización lingüística, basada en el consenso social y político que hunde sus raíces en la lucha antifranquista. En el área estudiada y en el campo concreto de los centros escolares, el discurso de la catalanidad tiene, además, su espacio de hegemonía -paralelo al que hemos visto para el discurso de la transnacionalidad. En parte por el influjo de la política de normalización nacional y en parte por su posición relativamente prestigiada dentro del campo de los grupos sociales, lo cierto es que la marca *escuela catalana* confiere prestigio a los centros que la ostentan. En cuanto a su circulación entre las familias

estudiadas, el discurso de la catalanidad dispone entre una fracción de la clase alta de su principal baluarte, a la vez que encuentra en otra fracción de esa misma clase - donde aparece el discurso de la castellanidad- a su principal foco de contestación.

Tal es, pues, el panorama social y discursivo donde la etnicidad es usada, se despliega y produce efectos. De su justa interpretación depende, a nuestro modo de entender, el dar una respuesta adecuada a las preguntas que nos empujaron a emprender el presente trabajo.

Ya se ha visto que el uso y despliegue de categorías étnicas no es sinónimo de producción de estigma social o desprestigio. No toda marca étnica desencadena rechazo y, en consecuencia y para el ámbito escolar, segregación de la población marcada. Las escuelas con un alto porcentaje de alumnos *ingleses, franceses u holandeses* no despiertan, en general, animadversión, no producen segregación étnica; al contrario, atraen público *no inglés, no francés ...* Tampoco los centros con mayoría escolar castellanoparlante no parecen estar, por esa razón, sometidos a un sangría de alumnos que escapen al contagio de ningún estigma. Por su parte, los centros que han conseguido el reconocimiento de *escuela catalana* gozan de buena demanda incluso por aquellos que no tienen entre su primera lengua el catalán.

Sin embargo, hay otros usos de categorías étnicas, otros despliegues discursivos de la etnicidad, que sí generan sujetos marcados negativamente, sujetos con estigma. Se trata de un efecto del uso y despliegue social de lo que hemos llamado aquí discurso de la alteridad-estigma²³⁷. Por efecto del uso y despliegue de ese discurso, ciertos dispositivos político-pedagógicos han recomendado o, como mínimo, han establecido como umbral de referencia el 15 % de alumnos magrebíes, gitanos y otras *minorías étnicas*. Por el uso y despliegue de ese discurso, ciertos equipos directivos se han llevado las manos a la cabeza ante la presencia, real o virtual, de niños gitanos en sus centros, y han emprendido acciones contra tal hecho incluso ante *índices de concentración étnica* muy por debajo de aquellas *otras concentraciones étnicas* que citábamos más arriba. Por el uso y despliegue de ese discurso, cierto número de padres han elegido el centro donde escolarizar a sus hijos lejos del contacto de esos alumnos con estigma.

²³⁷ Fíjese el lector que decimos *un efecto del uso y despliegue social del discurso* y no decimos *un efecto del discurso*. Nos remitimos aquí a nuestra concepción del discurso como práctica significativa, que requiere para su activación de su inserción en una trama de acciones sociales.

Todo ello -los efectos perversos de las políticas de normalización social, las prácticas de selección directa o indirecta del alumnado y la estrategia de *desmarque étnico* de ciertas familias- ha contribuido, en una medida que nuestra investigación no permite precisar, a generar segregación étnica en ciertos centros escolares de un ámbito socioescolar como el estudiado aquí.

Queda un último factor que favorece, indirectamente, dicha segregación, esta vez vinculado por suerte a otro discurso de etnicidad: el que concibe la alteridad como valor. Se trata de las prácticas de escolarización de aquellas familias que matriculan a su hijo o hija en un centro escolar, porque en él se encuentra ya el hijo o hija de una familia amiga -quizás hermanas de migración las dos- o, simplemente, porque siente ese centro próximo, familiar, como de su propia comunidad.

Referencias bibliográficas

- ALEGRET, J.LL.; MORERAS, J. i SERRA, C. (1991), **Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro**. Barcelona: Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona.
- ALSINA, A. y otros (1983), **Quatre anys de català a l'escola**. Barcelona: Generalitat de Catalunya/ Departament d'Ensenyament.
- APPLE, Michael W. (1984), **Ideología y currículo**. Madrid: Akal.
- APPLE, Michael W. (1994), "Educación, cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la Sociología neomarxista de la educación". En Revista de Educación, n. 305, pp. 157-177. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- ARENAS, J. (1990), **Llengua i educació a la Catalunya d'avui**. Barcelona: La Llar del Llibre.
- ARTIGAL, J.Ma. (1995), **Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BARTH, F. (1969), **Ethnic Groups and Boundaries**. London: Allen and Unwin.
- BERNSTEIN, B. (1977), **Class, Codes and Control**. London: Routledge and Kegan Paul.
- BERNSTEIN, Basil (1990), **Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural**. Barcelona: El Roure.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc J.D. (1994), **Per a una sociologia reflexiva**. Barcelona: Herder.
- CASTELLA, E. y MONTANO, I. (1989), "Criterios de intervención para el tratamiento y prevención de alumnos con riesgo de marginación (gitanos, árabes, minorías étnicas ...)". En VARIOS AUTORES (1989), **1as. Jornadas Estatales de Seguimiento Escolar con Minorías Étnicas**. (Astorga, 22, 23 y 24 de mayo). Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.

- CIREM (1994), **Èxit i fracàs escolar a Catalunya**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- COHEN, R. (1976), "Ethnicity: Problem and Focus in Anthropology". En Annual Reviews Anthropology, n. 7, pp. 379-403. Illinois.
- COLLINS, R. (1986), "Las teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa". En Educación y sociedad, n.5. Madrid: Akal. Edición original (1971) en American Sociology Review, n. 36, pp. 1002-1019.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1988), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1986/87**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1989), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1987/88**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1990), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1988/89**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1991), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1989/90**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1990/91**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1991/92**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1994), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1992/93**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995), **Informe del estado y situación del sistema educativo. Curso 1993/94**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (1995), **Escuela, conocimiento y currículum. Ensayos críticos**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DÉNIA, GIRÓ i NAVARRO (1987), **Elements per a una reflexió sobre l'etnocentrisme als manuals escolars**. Barcelona: ICE/ PPU.
- DÉROUET, Jean-Louis (1987), "Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique". En Révue française de Pédagogie, n. 78, pp. 86-108. Paris: Institut Nationale de Recherche Pédagogique

- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ I INNOVACIÓ EDUCATIVA/DPT. D'ENSENYAMENT (1990), “Desenvolupament del Programa d'Educació Compensatòria del Departament d'Ensenyament a les escoles de Catalunya”. Documento presentado en el **XV Seminari “Llengües i Educació” *L'escola i la migració a l'Europa dels 90*** (Sitges, 22-24.11.1990). Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona.
- FEITO, Rafael (1992), **La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza**. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- FOUCAULT, M. (1969), **Archéologie du savoir**. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1992), **Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado**. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- GRUP DE MESTRES ITINERANT PER A GITANOS DE BARCELONA (1984), “Educació Compensatòria: Programa per a infants gitanos”.
- JULIANO, Dolores (1989), “El discreto encanto de la adscripción étnica voluntaria”. A RINGUELET, R. -comp.-, **Procesos de contacto interétnico**, pp. 83-112. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.
- JULIANO, D. (1992), “La conceptualización de la diferencia. El rol de la escuela: el caso de los latinoamericanos”. Inédito.
- JULIANO, Dolores (1993), **Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas**. Madrid: Eudema.
- JULIANO, Dolores (1996), “Antropología de la educación”. A PRAT, J. y MARTÍNEZ, A. (eds.), **Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva y Fabregat**. Barcelona: Ariel.
- JULIANO, D.; BERGALLI, V. i SANTAMARÍA, E. (1996), “Identidades globales y locales en Cataluña. Por una antropología de los procesos identitarios”. Comunicación presentada al IV Congreso de la EASA (Barcelona, junio de 1996).
- LOVELACE, Marina (1995), **Educació multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural**. Getafe: Editorial Escuela Española.
- MALUQUER, J. (1965), **Població i societat a l'àrea catalana**. Barcelona: Editorial AC.

- MASJOAN, Josep Maria (1994), “La organización de los centros escolares y el entorno social”. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (1994), **Organización y gestión de centros educativos**. Barcelona: Praxis.
- McCARTHY, Cameron (1994), **Racismo y curriculum. La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre enseñanza**. La Coruña/ Madrid: Fundación Paideia/ Ediciones Morata.
- MERTON, Robert. K. (1987), **Teoría social y estructura social**. México: Fondo de Cultura Económica. Primera edición original en inglés: 1949.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992), “La educación intercultural en España”. Madrid: documento inédito.
- ORTEGA, F. (1987), “Sociología de la educación en España: una revisión teórica”. En LERENA, O. (editor), **Educación y sociología en España**. Madrid: Akal Universitaria.
- PASCUAL, J. i RIERA, C. (1991), “Identitat cultural i socialització dels fills de magrebins a la comarca d’Osona”. Barcelona: Fundació CIREM/ Fundació ESICO.
- PUJOL, J. (1976), **La immigració, problema i esperança de Catalunya**. Barcelona: Nova Terra.
- RAMBLA, Xavier (1995), “La formació de les aspiracions educatives. Anàlisi dels raonaments sobre l’educació dels grups socials a la conurbació de Barcelona”. Tesis doctoral. Bellaterra: Departament de Sociologia/ Universitat Autònoma de Barcelona
- REIXACH, M. (1990), **Difusió social del coneixement de la llengua catalana**. Barcelona: Generalitat de Catalunya/ Departament de Cultura.
- REX, J. (1986), **Race and Ethnicity**. Buckingham: Open University Press.
- SEDEC (1997a), “Projecte experimental adreçat a alumnes d’incorporació tardana d’Osona”. Barcelona: documento inédito.
- SEDEC (1997b), “Projecte Turmeda, adreçat a alumnes d’incorporació tardana al sistema educatiu de Catalunya”. Barcelona: documento inédito.

- SCHULTZ, T.W. (1961), "Investment in human capital". En American Economic Review, vol. 51, pp. 1-17. Versión castellana (1983), "La inversión en capital humano". En Educación y sociedad, n. 1. Madrid: Akal.
- VALLVERDÚ, F. (1979), **La normalització lingüística a Catalunya**. Barcelona: Laia.
- VARIOS AUTORES (1977), **Educación compensatoria**. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- WITTGENSTEIN, L. (1983), **Investigacions filosòfiques**. Barcelona: Laia.