

Universitat de Lleida

La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia

Una etnografía transnacional entre la periferia de
Barcelona y Santo Domingo

Luca Giliberti

Dipòsit Legal: L.1317-2013

<http://hdl.handle.net/10803/123850>

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

WARNING. Access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Tesis con mención de “Doctorado Internacional”

La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia

**Una etnografía transnacional entre la periferia de
Barcelona y Santo Domingo**



Autor: Luca Giliberti

**Directores:
Dr. Fidel Molina Luque
Dr. Oriol Romaní Alfonso**

Año académico 2012-2013



Tesis con mención de “Doctorado Internacional”

**Programa de Doctorado en “Educación, Sociedad y
Calidad de Vida”**

Departamento de Geografía y Sociología

***La condición inmigrante y la negritud
en la experiencia escolar de la juventud
dominicana: estigmas y formas de agencia***

**Una etnografía transnacional entre la periferia de
Barcelona y Santo Domingo**

Autor: Luca Giliberti

Directores:
Dr. Fidel Molina Luque
Dr. Oriol Romaní Alfonso

Año académico 2012-2013

Index

Resumen.....	6
Resum.....	7
Summary.....	8
Agradecimientos.....	9
Introducción general.....	11
1. El esquema conceptual del estudio	11
2. <i>Negritud, raza inmigrante</i> y escuela.....	14
3. Aspectos metodológicos: una etnografía transnacional dentro y fuera de las aulas.....	18
4. La <i>España inmigrante</i> y L'Hospitalet de Llobregat como contextos de llegada.....	24
5. La génesis y las características de la inmigración dominicana hacia España.....	27
6. Estructura de la tesis y presentación de los artículos científicos	31
7. Referencias bibliográficas.....	36
PARTE I. SISTEMAS EDUCATIVOS Y REPRODUCCIÓN SOCIAL: SEGREGACIÓN Y <i>MINORIZACIÓN</i> ESCOLAR.....	43
1. Hijos de la inmigración en la escuela española: la segregación y la <i>minorización</i> de la juventud dominicana	44
1.1. Introducción	45
1.2. La metodología de la investigación	48
1.3. Los resultados del estudio.....	50
1.4. Conclusiones.....	65
1.5. Referencias bibliográficas.....	67
2. Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana	74
2.1. Introducción	75
2.2. Aproximación metodológica y contextos del estudio.....	78
2.3. Resultados de la investigación: escuela dominicana y desigualdades sociales.....	81
2.4. A modo de cierre.....	90
2.5. Referencias bibliográficas.....	92
3. Escuela y reproducción social: las <i>prácticas ocultas</i> en los sistemas educativos español y dominicano.....	95
3.1. Introducción	96
3.2. Los grupos homogéneos diferenciados por niveles: jóvenes dominicanos en la escuela española	99
3.3. Grupos segregados, expulsiones y prohibiciones de las entradas en la escuela dominicana	106
3.4. Conclusiones.....	111

3.5. Referencias bibliográficas.....	113
PARTE II. REPRESENTACIONES RACIALES, IDENTIDADES JUVENILES ESTIGMATIZADAS Y FORMAS DE AGENCIA.....	119
4. La raza inmigrante y la variabilidad de la línea del color. Jóvenes dominicanos entre el ennegrecimiento y el emblanquecimiento	120
4.1. La raza inmigrante y la línea del color	121
4.2. Contextos y métodos de la investigación.....	125
4.3. La <i>negritud</i> de los jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona ..	127
4.4. El negacionismo de la <i>negritud</i> en la República Dominicana.....	132
4.5. El <i>emblanquecimiento-ennegrecimiento</i> : los movimientos de la <i>línea del color</i> entre los imaginarios de origen y de acogida	137
4.6. Reflexiones conclusivas.....	141
4.7. Referencias bibliográficas.....	143
5. La construcción social de la <i>negritud</i> y las tácticas de gestión del estigma: jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona.....	148
5.1. Sobre la <i>racialización</i> , las <i>razas</i> y el <i>racismo</i> : jóvenes dominicanos y <i>negritud</i>	149
5.2. La gestión del estigma entre racismo interiorizado y prácticas de <i>resistencia simbólica</i>	153
5.3. Reflexiones conclusivas.....	162
5.4. Referencias bibliográficas.....	164
6. ¿Bandas latinas en España? Grupos juveniles de origen inmigrante, estigmas y síntomas.....	168
6.1. Introducción	169
6.2. Las dinámicas de la violencia en los grupos y la reducción del daño ..	173
6.3. Las <i>bandas</i> como síntomas	175
6.4. Un punto de vista <i>emic</i> : las <i>naciones</i> , los <i>coros</i> y el capital social	180
6.5. La conformación de los grupos y el reconocimiento de una <i>generación</i>	185
6.6. Conclusiones. La <i>agencia</i> en los grupos de los hijos de la inmigración	188
6.7. Referencias bibliográficas.....	191
PARTE III. DISCUSIÓN GLOBAL DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES	196
Discusión global de los resultados	197
1. Una aproximación general a los resultados de la investigación	197
2. La <i>minorización</i> educativa de los jóvenes dominicanos.....	197
3. Las representaciones raciales y las <i>tácticas</i> de gestión del estigma	202
4. Algunas reflexiones transversales.....	207
Conclusiones finales: <i>policy recommendations</i>	210
1. Hacia una ciencia social aplicada e implicada.....	210

2. Plantear un debate sobre el empobrecimiento de la escuela pública	211
3. Trabajar para la prevención de prejuicios y estereotipos étnico-culturales en las aulas	211
4. Repensar las políticas compensatorias.....	213
5. Repensar las <i>prácticas ocultas</i>	214
6. Trabajar para el reconocimiento de los grupos juveniles: <i>bandas dentro</i> <i>Vs. bandas fuera</i>	215
7. Plantear un debate sobre las categorías raciales en España	216
8. Referencias bibliográficas.....	217

Resumen

Esta tesis doctoral -en formato de artículos y con mención de “Doctorado Internacional”- se basa en una investigación realizada entre la periferia de Barcelona (España) y Santo Domingo (República Dominicana), desde 2010 hasta 2012. El objetivo general del estudio es analizar cómo los estigmas de la *condición inmigrante* y de la *negritud* repercuten en las trayectorias escolares y en la construcción de las identidades de la juventud de origen dominicano. El contexto clave del estudio es la escuela secundaria, investigada a partir de la teoría de la reproducción social: las escuelas no serían instituciones basadas en la igualdad de oportunidades, sino mecanismos para la perpetuación de las desigualdades.

La metodología de la investigación es etnográfica, con un enfoque transnacional. El trabajo de campo se ha realizado tanto en la sociedad de acogida, como en la sociedad de origen. Las técnicas clave han sido la observación participante -dentro y fuera de las aulas- y la recogida de fuentes orales. Se han construido 25 biografías de jóvenes dominicanos; además, entre los dos contextos etnográficos se han entrevistado -a nivel individual o grupal- 160 actores sociales que participan en las trayectorias vitales de estos jóvenes: a) profesionales educativos; b) otros profesionales; c) familiares; d) otros jóvenes.

Los resultados del estudio detectan las contradicciones de la escuela española en relación a la presencia inmigrante. Además, los resultados exploran los procesos de fracaso escolar generalizado de la población dominicana, indagando sobre los dispositivos -oficiales y ocultos- que se implementan en la escuela. Al mismo tiempo, se analizan las representaciones raciales que se construyen a través del proceso migratorio -como por ejemplo el descubrimiento de la *negritud* en la sociedad de llegada-, que visibilizan la variabilidad de la *línea del color*. Por último, se reflexiona sobre las formas de *agencia*, detectando algunas *tácticas* -como las que se vinculan a los grupos juveniles- que los actores sociales estudiados utilizan para gestionar el estigma. Las conclusiones finales están pensadas en términos de *policy recommendations*.

Palabras clave: estigma, condición inmigrante, racialización, línea del color, prácticas educativas, trayectorias escolares, transnacionalismo.

Resum

Aquesta tesi doctoral -en format d'articles i amb esment de “Doctorat Internacional”- es basa en una recerca realitzada entre Barcelona (Espanya) i Santo Domingo (República Dominicana), des de 2010 fins a 2012. L'objectiu general de l'estudi és analitzar com els estigmes de la *condició immigrant* i de la *negritud* repercuteixen en les trajectòries escolars i en la construcció de les identitats de la joventut d'origen dominicà en la perifèria de Barcelona. El context clau de l'estudi és l'escola secundària, investigada a partir de la teoria de la reproducció social: les escoles no serien institucions basades en la igualtat d'oportunitats, sinó mecanismes per a la perpetuació de les desigualtats.

La metodologia de la recerca és etnogràfica, amb un enfocament transnacional. El treball de camp es va realitzar tant en la societat d'acollida, com en la societat d'origen. Les tècniques clau van ser l'observació participant -dins i fora de les aules- i la recollida de fonts orals. Es van construir 25 biografies de joves dominicans; a més, entre els dos contextos etnogràfics es van entrevistar –a nivell individual o grupal- 160 actors socials que participen en les trajectòries vitals d'aquests joves: a) professionals educatius; b) altres professionals; c) familiars; d) altres joves.

Els resultats de l'estudi detecten les contradiccions de l'escola espanyola en relació a la presència immigrant. A més, exploren els processos de fracàs escolar generalitzat de la població dominicana, indagant sobre els dispositius -oficials i ocults- que s'implementen a l'escola. Al mateix temps, s'analitzen les representacions racials que es construeixen mitjançant el procés migratori –com per exemple el descobriment de la *negritud* en la societat d'arribada-, que fan visible la variabilitat de la *línia del color*. Finalment, es reflexiona sobre les formes *d'agència*, detectant algunes tàctiques –com les que es vinculen als grups juvenils- que els actors socials estudiats utilitzen per gestionar l'estigma. Les conclusions finals estan pensades en termes de *policy recommendations*.

Paraules clau: estigma, condició immigrant, racialització, línia del color, pràctiques educatives, trajectòries escolars, transnacionalisme.

Summary

This PhD dissertation -by articles and with a "International PhD" mention- is based on research carried out between the suburbs of Barcelona (Spain) and Santo Domingo (Dominican Republic), from 2010 to 2012. The overall objective of the study is to analyze how the stigma of the *immigrant status* and the stigma of *blackness* impact school careers and the construction of identities by the youth of Dominican origin. The key context of the study is the High School, investigated from the theory of social reproduction: schools would not be institutions based on equality of opportunity but mechanisms for perpetuating inequalities.

The research methodology is ethnographic, with a transnational approach. The fieldwork has been carried out both in the host society, and in the society of origin. Key techniques are participant observation -inside and outside the classroom- and the collection of oral sources. 25 biographies of young Dominicans have been constructed. In addition, in two ethnographic contexts 160 social actors involved in the life trajectories of these young people, have been interviewed -individually or at group level-: a) educational professionals b) other professionals; c) family; d) peers.

Study results detect contradictions of the Spanish school in relation to the immigrant presence. Also, study results explore the widespread school failure processes of the Dominican population, inquiring about mechanisms -official or hidden practices- that are implemented in school. At the same time, the investigation analyzes the racial representations that are constructed through the migration process -such as, for example, the discovery of *blackness* in the host society-, which makes the variability of the *color line* more visible. Finally, a reflection on the forms of agency has been made, detecting some *tactics* -such as those linked to youth groups- that the social actors of this study use to manage stigma. The final conclusions are designed in terms of *policy recommendations*.

Keywords: stigma, immigrant status, racialization, color line, educational practices, school careers, transnationalism.

Agradecimientos

Antes que nada, agradezco al *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* por haberme concedido la beca FPU AP2008-01092 (Programa de Formación del Profesorado Universitario), que he disfrutado desde 2009 hasta 2013. Agradezco también a la misma institución la concesión de la estancia breve FPU 2011 (septiembre 2011 - enero 2012), que he realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Sin estas ayudas, la presente tesis doctoral no habría visto la luz.

Estoy agradecido con los directores de esta tesis, el Dr. Fidel Molina y el Dr. Oriol Romaní, por haber compartido conmigo estos años de trabajo y por haberme apoyado en todo momento.

Agradezco también a la Decana y a los Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD, que me han brindado su apoyo en el trabajo de campo en República Dominicana: Evarista Matías, Bélgica Ramírez, Ana Daisy García, Tahira Vargas y Antonio de Moya.

Un enorme agradecimiento se dirige a los jóvenes protagonistas de este trabajo, que tan amablemente me han permitido entrar en sus vidas. A todos los chicos y las chicas dominicanas que han participado en el estudio va mi grandísimo agradecimiento por haber compartido conmigo estos años de investigación y por todo lo que he aprendido con ellos. En particular, el grupo juvenil de los Kitasellos estará siempre en mis mejores recuerdos. Otro agradecimiento va dirigido a los familiares de los chicos y de las chicas, por haberme abierto las puertas de sus casas tanto en L'Hospitalet como en Santo Domingo.

Quiero dar las gracias también a los centros educativos analizados y a sus profesionales, que me han permitido realizar mi trabajo de campo en las aulas, durante los momentos de recreo, en las reuniones docentes, etc. Al mismo tiempo, expreso las gracias a todos los demás profesionales que han accedido a ser entrevistados, permitiendo así que su punto de vista haya sido tenido en cuenta para los resultados de este estudio.

Un agradecimiento realmente especial se dirige a Raúl, por las numerosas revisiones que ha hecho -con gran atención, profesionalidad y cariño- de los artículos y de todos los textos que componen esta tesis. Otro agradecimiento muy importante lo reservo para Luca, por todo lo que hemos compartido a lo largo de este trabajo. Estoy particularmente agradecido con ambos por las discusiones que hemos tenido alrededor de los temas de la tesis en todos estos años, para mí de extremo interés y valor.

Otro agradecimiento va dirigido a Nadia -por el trabajo vídeo que hicimos juntos y los intercambios de lecturas y comentarios-, así como a Laura y Alexis, viejos compañeros de investigación del Grup Hebe, por todas las experiencias de investigación que hemos compartido en el pasado. Gracias también a Torben, Abi y Sam por las correcciones de los abstracts en inglés y a Alice por la portada de la tesis.

Agradezco a Bibiana Marín y Enric Roldán, técnicos del *Pla Educatiu d'Entorn* cuando empezaba esta investigación, que me han apoyado durante todo el proyecto y han sido importantes, sobre todo en la parte inicial del estudio, para los contactos con las escuelas.

Quiero dar las gracias también a mi familia: a mi padre Tonino y a mi madre Loretta, a mi hermana Rosa y a mi hermano Giorgio, que siempre me han apoyado en mi recorrido vital y académico. Sería imposible no agradecerle a Alice -mi compañera de vida- todo lo que ha tenido que aguantar para verme terminar esta tesis: ¡gracias Ali! Por último: a los Bosquis, a Totacucaviu y a todos mis amigos y amigas perdidos y perdidas por el mundo que, de una forma u otra, me han dado la fuerza y la energía. A todos y a todas: ¡muchas gracias!

Introducción general

1. El esquema conceptual del estudio

La presente tesis doctoral -realizada en formato de artículos y con mención de “Doctorado Internacional”- se basa en una etnografía llevada a cabo entre la periferia de Barcelona y Santo Domingo, desde junio de 2010 hasta marzo de 2012¹. La principal pregunta de investigación se dirige a las condiciones y a las modalidades mediante las cuales la *condición inmigrante* y la condición de la *negritud* inciden en las vivencias de los jóvenes inmigrantes de origen dominicano. Más concretamente, el objetivo general del estudio es analizar cómo la *condición inmigrante* y la condición de la *negritud* repercuten en la subalternidad escolar y social protagonizada por la juventud dominicana de la zona norte de L’Hospitalet de Llobregat, en particular en los barrios de La Torrassa, La Florida y Pubilla Cases. Estos barrios –que se pueden considerar como *banlieues* de Barcelona- se caracterizan por los elementos típicos de las zonas suburbanas y obreras. Además, destacan por haber asistido en los últimos quince años a un cambio poblacional, con la sustitución de una mayoritaria presencia inmigrante procedente del sur de España -llegada durante todo el siglo XX- por una presencia extracomunitaria procedente de los sures del mundo.

En el contexto analizado, la juventud dominicana construye y mantiene una relación de sinonimia con la *negritud*, por lo que hablar de *negros* es equivalente a hablar de dominicanos. Este colectivo juvenil vive un evidente estigma que destaca en comparación con los demás colectivos juveniles de origen inmigrante en esta zona a nivel escolar y social. José, uno de los jóvenes informantes de esta etnografía, sugiere que: “aquí ser dominicano tiene esto que significa ser el chico malo del barrio...porqué aquí se ve así...” (José, 15 años, nacido en L’Hospitalet de padres dominicanos). Esta estigmatización y preocupación social que los

¹ El proceso completo del proyecto doctoral –que ha sido financiado por la ayuda FPU-MECD AP2008-01092 (Programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)- ha tenido la duración de 4 años, desde 2009 hasta 2013. Más allá del trabajo de campo, ha incluido una primera parte de diseño conceptual y metodológico, el análisis en profundidad de la literatura y, al final, la redacción de los artículos y de la tesis en su conjunto.

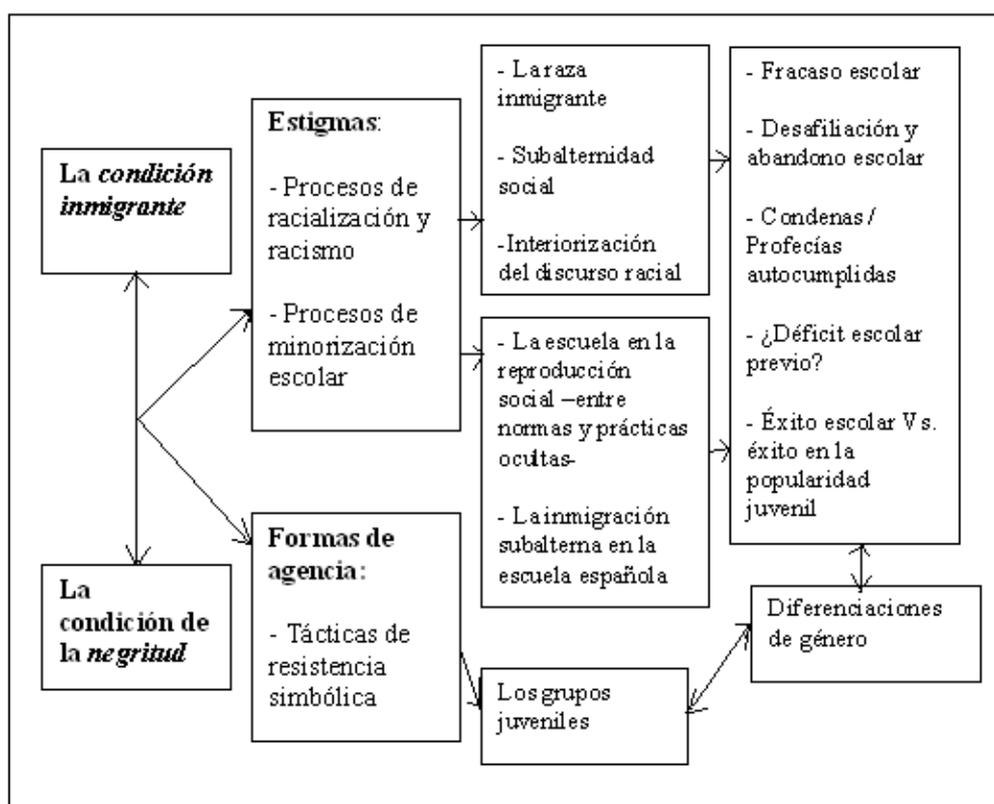
sujetos del estudio generan en acogida han sido elementos clave para la elección del colectivo estudiado.

La *condición inmigrante* y la condición de la *negritud* son construcciones sociales (Banton, 1998; Quijano, 2000). Como construcciones sociales, se conforman en calidad de condiciones sociales, encarnándose en las biografías de los sujetos investigados (García Castaño y Granados, 1999; Curcio, 2011). Con el concepto *condición inmigrante* nos referimos a la posición social subordinada caracterizada por la discriminación, la subalternidad educativa y laboral, y el estigma étnico (Pedreño y Hernandez, 2005; Colectivo Ioé y Ortí, 2008; García, 2011). La *negritud* como categoría de representación racial declara la pertenencia a los escalones más bajos de la estratificación social. Tanto la *condición inmigrante* como la *negritud* se vinculan al concepto de *raza* y a sus declinaciones en términos de explotación y subalternidad social. En este sentido, uno de los jóvenes informantes de esta etnografía comenta que: “desde siempre los negros trabajan como negros, porque los negros son los que más trabajan, para vivir como blancos” (Simón, dominicano, 16 años, desde hace 7 años en L’Hospitalet).

La condición inmigrante y la negritud actúan como estigmas (Goffman, 2003) y se sitúan en la base de los procesos de racialización (Delgado y Stefancic, 2001) que la juventud estudiada vive en España. Según la clásica tradición sociológica de Goffman (2003: 8) por estigma se entiende “la situación en la cuál el individuo se encuentra inhabilitado para una plena aceptación social”, protagonista de procesos de inferiorización vinculados a la diversidad fenotípica, cultural o religiosa. La juventud dominicana descubre en España los significados de los procesos de la racialización, de la construcción social de la *negritud* y del racismo. En efecto, en su país de origen la identidad dominicana se construye a partir del negacionismo de la *negritud*, y el significante *negro* se vincula directamente a la identidad haitiana –los demás habitantes de la isla Española-. En su país de origen los sujetos protagonistas de este estudio no se consideran como *negros*, sino como *indios*, *morenos* y *mulatos* (Mercedes, 2004; Simmons, 2009; Torres-Saillant, 2010) y descubren a través del proceso migratorio la identidad subalterna vinculada a la *negritud*.

Por otra parte –en el nivel de la sociabilidad juvenil-, la *condición inmigrante* y la *negritud* generan formas de *agencia* y de *resistencia*. De todos modos, éstas se quedan en un territorio simbólico de socialización juvenil y no consiguen tener un peso real en el nivel estructural de la educación o del mundo laboral. Como si fueran dos niveles no comunicantes, el éxito protagonizado por los jóvenes caribeños en España en los contextos lúdicos juveniles convive con el fracaso y el estigma que estos jóvenes presentan a un nivel estructural en términos educativos y sociales.

Tabla 1. Esquema conceptual del estudio



La *condición inmigrante* y la *negritud* –tal y como se visualiza a nivel gráfico a través de la Tabla 1-, en un nivel estructural, conducen hacia la marginalización educativa y social de los sujetos protagonistas. Al mismo tiempo –aunque en un nivel diferente, no estructural- estas condiciones generan formas de *agencia*, es decir la capacidad de protagonismo, de transformación creativa de las relaciones sociales y de *resistencia* a una inclusión subalterna (Queirolo Palmas, 2012b). Así

pues, se construyen *tácticas* de resistencia simbólica que retan las estructuras de poder hegemónico y facilitan procesos de empoderamiento de esta juventud estigmatizada. Conjuntamente a dos tácticas reproductivas como la interiorización del discurso racial y el *mimetismo*, los resultados del estudio detectan en las vivencias de la juventud dominicana prácticas de *resistencia simbólica* como la *reivindicación del derecho a la indiferencia* y la *transformación del estigma en emblema* (Goffman, 2003; Sayad, 2002). Una experiencia que permite reflexionar sobre la última táctica se protagoniza por parte de los grupos juveniles, que los medios de comunicación han denominado y estigmatizado como *bandas latinas*.

Observar las diferenciaciones de género es interesante tanto para analizar los resultados estructurales que proceden del estigma, como para reflexionar sobre las formas de *agencia* que protagoniza la juventud estudiada en los escenarios de sociabilidad juvenil. El concepto de *juventud*, al cual se hace implícitamente constante referencia en este estudio, no es un concepto *biológico* ni definido por naturaleza, sino que se construye cultural y socialmente. Se puede considerar como una *construcción social* que se refiere a una etapa vital de transición que termina en el pasaje a la vida adulta (Feixa, 1998; Martín Criado, 1998).

2. Negritud, raza inmigrante y escuela

Iñaki García (2003) nos sugiere que la característica clave que identifica a los hijos de la inmigración en España es precisamente el estigma que estos sujetos viven. Tal reflexión se refuerza cuando el discurso se relaciona a determinados colectivos juveniles, que se construyen como particularmente *indeseables* en la sociedad de llegada (Queirolo Palmas, 2012a), como por ejemplo los jóvenes dominicanos en cuanto *negros* o el significante *moro* encarnando por los jóvenes de origen marroquí (Pàmies, 2011; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011). La situación de descubrimiento de la *negritud* en acogida –que convive con la negación de la *negritud* en origen- es un elemento clave que caracteriza a la juventud dominicana en España. Balibar (1991) nos sugiere que en la sociedad post-colonial la figura del inmigrante subalterno se conforma como el nuevo nombre de la *raza*. En este sentido, según Curcio (2011), la *raza inmigrante* se

propone como imagen clave que describe los procesos de racialización hoy en curso.

Desde la teoría post-colonial, Aníbal Quijano (2000) explica que la idea de *raza* nace con la colonización de América Latina. Probablemente, este concepto se originó como consecuencia de las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, vinculándose sucesivamente a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. Los colonizadores identificaron a través del color los rasgos fenotípicos de los colonizados y asumieron el mismo color como característica emblemática de la categoría racial. La idea de *raza* –expresada de forma metonímica alrededor de la *línea del color* (Du Bois, 1999)- reside en la colonialidad del poder, como patrón de clasificación y de dominación social. Así pues, el actual patrón de poder se basa en la clasificación social de la población mundial a partir de la idea de *raza*, un invento que –incluso según genetistas y biólogos- no mantiene ninguna relación con la estructura biológica de la especie humana (Mark, 1994; Barbujani, 2006).

La *Critical Race Theory* (CRT) -escuela norteamericana de pensamiento crítico sobre la *raza*- resulta útil para analizar la subalternidad inmigrante en los contextos post-coloniales y multiculturales. El pilar básico es la idea según la cual el racismo está arraigado en la estructura social y en sus mecanismos y dispositivos. Así pues, el *racismo institucional* forma parte de la cultura dominante y se expresa a través de las normas oficiales o de las *prácticas ocultas*, igualmente implementadas por las instituciones del Estado (Delgado y Stefancic, 2001; Dixson y Rousseau, 2006). A través de estas lentes analíticas la CRT examina las estructuras de poder existentes e identifica que, en EE.UU., están basadas en los privilegios de los *blancos* sobre los *negros*. En este sentido, se ponen en discusión y se rechazan las culturas liberal y meritocrática, por que promueven a nivel retórico un discurso neutral que resulta hipócrita y defensor de los derechos de los grupos sociales privilegiados. En España –a diferencia que en EE.UU.- el discurso sobre la *negritud* es muy reciente y se inscribe en el paradigma de la nueva *condición inmigrante*.

En cada país, dependiendo de su propia historia, se manejan distintas categorías y significados vinculados a las representaciones raciales. En este sentido el caso de los dominicanos –que rechazan la *negritud* en su país de procedencia, pero la viven en los países donde emigran, como Estados Unidos o España- resulta paradigmático (Simmons, 2009; Torres-Saillant, 2010). Si se miran desde el origen, los que han protagonizado los procesos migratorios desde República Dominicana hacia España en las últimas décadas son *mulatos*, *indios* o *blancos*. De forma distinta, en España se perciben como *negros* y descubren los significados del proceso de racialización. Los que en la República Dominicana ocupan el lugar de los *negros* –básicamente los haitianos y los dominicanos de descendencia haitiana o los dominicanos en extrema pobreza (Mercedes, 2004; Vargas, 2010)- no son, en términos generales, los que protagonizan los procesos migratorios. Al mismo tiempo, los que han emigrado hacia España no son considerados *negros* en la República Dominicana y descubren esta condición en España.

Si nos referimos a la clase social y a la identidad racial de esta inmigración, observamos que los que emigran desde República Dominicana hacia España no son los más pobres –quienes ni siquiera tienen los recursos básicos para emprender un proceso migratorio-. Un fenómeno muy común vinculado a la inmigración es el endeudamiento, proceso por el cual el actor social pide dinero prestado para poder hacer frente a los gastos de la inmigración, pensada como una inversión. Es evidente que incluso para acceder a los préstamos y conseguir los recursos suficientes resulta implícita la pertenencia a una condición social que no puede ser la de los más pobres y marginados. Los datos del censo de República Dominicana comprueban que a nivel nacional no son los hogares pobres los que se benefician de las remesas, sino los hogares de mayores ingresos. Los hogares receptores más pobres representan el 23,1% del total de los hogares receptores; en estos últimos casos las remesas constituyen la mayor fuente de ingresos (Roberts, 2009).

Los estudios realizados por Grasmuck y Pessar (1991) sobre la migración dominicana en Estados Unidos hacen hincapié en los procesos de selección que se dan en los contextos de origen. El mecanismo en acto funcionaría como una

especie de filtro, que escogería a los relativamente educados y a los que tienen cierta posición económica que les permite protagonizar el viaje. En este sentido, en un planteamiento bourdiano, las estrategias migratorias están directamente relacionadas con la posición de los actores en el posicionamiento de clase (Jiménez, 2010), así como de raza, considerando que estos dos elementos están directamente interconectados (Gillborn, 2010; Back y Solomos, 2000).

La estratificación escolar –tal y como se profundiza en este estudio que presenta el caso de los jóvenes dominicanos- se conforma como un espejo de las relaciones de clase y de raza. La tradición sociológica bourdiana considera la escuela como una institución que participa en el monopolio del dominio simbólico que el Estado detenta, con un papel clave en la reproducción social. Según la teoría de la reproducción social, las escuelas no son instituciones basadas en la igualdad de oportunidades, sino mecanismos para la perpetuación de las desigualdades (Collins, 2009). A partir de la producción científica de Bourdieu y Passeron (1967 y 1977) se confirma una estricta relación entre éxito escolar y origen social, poniendo en cuestión la meritocracia vinculada a presuntas dotes naturales. Así pues, la escuela –tanto en la sociedad de origen como en la de destino de las trayectorias migratorias estudiadas- juega un papel clave en la reproducción de las desigualdades sociales.

La inmigración subalterna en la escuela española se acoge como un *problema*, se culpabiliza el contexto educativo de origen –con el discurso del déficit escolar previo- y se proponen políticas de educación compensatoria. Estas políticas al fin y al cabo condenan de forma auto-exculpatoria a los sistemas educativos de origen, absolviendo el de acogida (Molina, 2010). La educación compensatoria –asociada a un discurso culturalista de las diferencias-, en la práctica, puede asumir peligrosas formas de segregación, tal y como se observa en el estudio cuando se describen mecanismos y dispositivos intraescolares como los grupos por niveles de aprendizaje, es decir los grupos de los *buenos* y de los *tontos*. La literatura científica ha remarcado con numerosas investigaciones que las prácticas educativas basadas en una organización homogénea de atención al alumnado tienen más relación con criterios de segregación que con la mejora del rendimiento de los estudiantes o con aspectos curriculares.

3. Aspectos metodológicos: una etnografía transnacional dentro y fuera de las aulas

La presente investigación se basa en el convencimiento de que -tal y como sostenía el sociólogo Abdelmalek Sayad (2002: 9)-:

no se puede hacer una sociología de la inmigración sin delinear, al mismo tiempo y de la misma manera, una sociología de la emigración. La inmigración de aquí y la emigración de allá son las caras inseparables de una misma realidad, no se puede explicar una sin la otra.

El transnacionalismo –como subraya la socióloga Gioconda Herrera (2008 y 2011)- se puede entender como un modelo de estudio que supera la visión etnocéntrica de los procesos migratorios, completamente focalizada en la acogida. Dicho en otras palabras, el transnacionalismo permite evitar la invisibilización del país de origen y destacar la importancia de los vínculos y de las relaciones que los inmigrantes mantienen con dicho origen. Esta metodología permite acercarse a los fenómenos sociales que se construyen a través de relaciones entre diversos lugares, que no podrían ser abordados en una etnografía tradicional. De esta manera, la mirada transnacional de las migraciones se dedica a analizar cómo los inmigrantes establecen complejas relaciones en diversos escenarios y territorios (Echeverri, 2011). A partir de 1990 la perspectiva transnacional se impone en los estudios sobre migración, introduciendo nuevas formas de mirar y entender los procesos migratorios y sus protagonistas. Wimmer y Glick Schiller (2002) indican que, en los estudios sobre migraciones, las fronteras territoriales de un Estado-nación no pueden delimitar las unidades de análisis. En este sentido, se pretende marcar una superación del nacionalismo metodológico en los estudios migratorios y proponer una multilocalización del trabajo de campo etnográfico.

La idea de multilocalización del trabajo de campo no era nueva en la disciplina antropológica; en efecto, en una influyente contribución de 1995, Marcus teoriza la movilidad del investigador entre diferentes lugares, actores y posiciones sociales a través del concepto de *etnografía multisituada* (Marcus, 1995). No se trata de una versión moderna del método comparativo, sino de una nueva metodología que se basa sobre la etnografía de los vínculos y relaciones que se

establecen entre esos lugares distantes espacialmente, pero evidentemente conectados en el objeto de estudio seleccionado (Hannerz, 2003). Según García Castaño, Álvarez y Rubio (2011) el *aquí* y el *allá* se configuran -más que como situaciones o lugares- como nociones que construyen y reconstruyen los procesos de identificación.

Las identificaciones de los jóvenes en migración toman cuerpo en espacios sociales transnacionales, en el desarrollo de múltiples relaciones de tipo familiar, económico, social, religioso y político que sobrepasan las fronteras y conectan el país de origen con el país de destino del proceso migratorio llevado a cabo (Glick Shiller, Basch y Szanton Blanc, 1994). La presente investigación ha estudiado las trayectorias escolares y la construcción de las identidades de los jóvenes a través de una mirada transnacional, construyendo 25 biografías de jóvenes dominicanos (13 chicos y 12 chicas, de 14 a 20 años) y asumiéndolas como elemento central del diseño metodológico. En efecto, las cuatro escuelas que se han analizado en el país de origen² corresponden a los centros donde los informantes han estudiado antes de emigrar hacia L'Hospitalet, o, como en un caso, han vuelto por migración familiar de retorno. La elección de las cuatro escuelas en la sociedad de llegada ha sido guiada por criterios de diversificación y heterogeneidad de los centros en términos de titularidad, prácticas educativas, metodologías pedagógicas, implicación del equipo directivo. El principal objetivo era lograr una visión amplia sobre los fenómenos estudiados en el territorio en cuestión, contando con una muestra diversificada a nivel escolar. Así pues, se han elegido dos institutos públicos y dos colegios concertados, a partir del conocimiento previo del territorio por parte del autor³ y una exploración específica para el presente estudio⁴.

² El trabajo de campo en el país de origen ha sido posible gracias a la ayuda de estancia breve FPU 2011. Se ha realizado –desde septiembre de 2011 hasta enero de 2012- en calidad de investigador visitante de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Facultad Autónoma de Santo Domingo.

³ El autor ha participado en el mismo territorio en dos proyectos anteriores sobre las condiciones de la juventud inmigrante: a) 2008: *Els joves migrants a L'Hospitalet de Llobregat. Estils i cultures en escenaris urbans*, Ayuntamiento de L'Hospitalet, IP: Laura Porzio. b) 2009-2010: *Escenaris urbans, adscripció identitària i estils: els joves llatinoamericans a Catalunya. La mirada des dels municipis*, Diputació de Barcelona, IP: Laura Porzio.

⁴ En esta parte de exploración de los centros y facilitación en la entrada y colaboración de los mismos, el autor ha podido contar con la valiosa colaboración de los técnicos del *Pla Educatiu d'Entorn* del Ayuntamiento de L'Hospitalet, Enric Roldán y Bibiana Marin.

El tipo de estudio realizado es una etnografía (Velasco y Díaz de Rada, 1997), un tipo de investigación social que, a través de un conjunto de estrategias, métodos y técnicas, se construye como una forma de producción de conocimiento particularmente atenta a los aspectos micro-sociales. A través de la interacción con los contextos y los sujetos del estudio, la etnografía tiene como objetivo realizar una *descripción densa* de las realidades analizadas (Geertz 1992). Las técnicas clave de la presente etnografía han sido la observación participante -dentro y fuera de las aulas, basada en la convivencia con los sujetos estudiados- y la recogida de fuentes orales.

Además de las 25 biografías juveniles, en los dos contextos etnográficos se ha escuchado la voz de 160 actores sociales que participan en las trayectorias vitales de los sujetos estudiados. A través de diferentes técnicas de recogida de fuentes orales (entrevistas en profundidad, entrevistas temáticas⁵, *focus groups*), aplicadas cada vez según el tipo de interlocutor, se ha escuchado el testimonio de cuatro diferentes categorías de informantes: a) profesionales de la escuela (profesores, directores, técnicos escolares, conserjes, etc.); b) otros profesionales que trabajan con jóvenes (técnicos de juventud, líderes comunitarios, etc.); c) familiares de los protagonistas (padres/madres, hermanos/hermanas, abuelas); d) chicos y chicas de diferentes nacionalidades que comparten el espacio social con los actores estudiados, en la escuela y en los territorios de socialización juvenil.

⁵ Con *entrevista temática* se entiende una entrevista semiestructurada focalizada sobre temas concretos; de otra manera, la *entrevista en profundidad* –igualmente semiestructurada- es más general, de mayor duración y explora de forma más amplia la experiencia del informante en relación a las vivencias de los jóvenes estudiados.

Tabla 2. Fuentes orales recogidas en los contextos de llegada y de origen

	L'Hospitalet	Santo Domingo
Biografías de jóvenes dominicanos	25 (biografías realizadas en 2 sesiones de entrevista en profundidad)	
Profesores/Directores	40 (entrevistas temáticas)	24 (entrevistas temáticas)
Otros profesionales que trabajan con jóvenes	10 (entrevistas temáticas)	7 (entrevistas temáticas)
Familiares (Madres/Padres/etc.)	10 (entrevistas en profundidad)	10 (entrevistas temáticas)
Otros jóvenes	20 (entrevistas en profundidad)	39 (8 <i>focus groups</i>)

Tabla 3. Datos básicos de las 25 biografías de jóvenes dominicanos

	Nombre ficticio	Sexo	Edad	Años en España	Edad que tenía al llegar	Curso escolar⁶
1	Marcos	Masculino	14 años	12 años	2 años	3° ESO - CP
2	Alexandra	Femenino	14 años	10 años	4 años	3° ESO - CP
3	Rafael	Masculino	14 años	2 años	12 años	3° ESO - CC
4	Carmen	Femenino	14 años	1 años	13 años	3° ESO - CP
5	José	Masculino	15 años	15 años	Nacido	3° ESO - CP
6	César	Masculino	15 años	2 año	13 años	3° ESO - CP
7	Joana	Femenino	15 años	4 años	11 años	3° ESO - CP
8	Mirian	Femenino	15 años	15 años	Nacido	4° ESO - CP
9	Venus	Femenino	15 años	7 años	8 años	4° ESO - CP
10	Cristina	Femenino	16 años	9 años – retornada en origen	7 años	3° ESO - CP
11	Carlos	Masculino	16 años	11 años	5 años	4° ESO - CP
12	Símon	Masculino	16 años	7 años	9 años	3° ESO - CP
13	Edgar	Masculino	16 años	2 años	14 años	4° ESO - CC
14	Magda	Femenino	16 años	16 años	Nacida	4° ESO - CP
15	Máximo	Masculino	16 años	3 años	13 años	3° ESO - CP
16	Gerardo	Masculino	17 años	3 años	14 años	4° ESO - CP
17	Emileidy	Femenino	17 años	2 años	15 años	4° ESO - CC
18	Rows	Femenino	17 años	3 años	14 años	4° ESO - CP
19	María	Femenino	17 años	14 años	3 años	3° ESO - CC
20	Cristopher	Masculino	18 años	5 años	13 años	Fuera de la escuela
21	Leandro	Masculino	18 años	9 años	9 años	4° ESO – CP
22	Chantal	Femenino	18 años	13 años	5 años	4° ESO – CP
23	Rose	Femenino	19 años	19 años	Nacido	Fuera de la escuela
24	Marcos	Masculino	19 años	15 años	4 años	Fuera de la escuela
25	Julían	Masculino	20 años	3 años	17 años	Fuera de la escuela

⁶ ESO es el acrónimo utilizado en el sistema educativo español para referirse a *Escuela Secundaria Obligatoria*. El acrónimo CP se refiere a Centro Público, CC a Centro Concertado.

El enfoque etnográfico utilizado explora la experiencia de los jóvenes a partir de sus vivencias en la escuela y más allá de ella -espacio público (calle, parques, etc.), comunidad, espacios virtuales como Facebook y Metroflog- y analiza los factores macro y micro-estructurales. El estudio contempla -como sugiere la tradición de investigación inaugurada por John Ogbu- tanto el análisis del *contexto escolar* como del *contexto ecológico-cultural* de los sujetos (Ogbu, 1991; Pàmies, 2011). Diferentes grupos juveniles conocidos en la escuela han sido protagonistas de la etnografía fuera del aula, donde se han podido realizar actividades que ellos mismos proponían. La actividad que tuvo más éxito fue la realización de guiones y la grabación de cortometrajes a partir de ideas que ellos mismos desarrollaban⁷. La actividad de los talleres de guión con los jóvenes dominicanos, más allá de ser un óptimo método de investigación sobre los imaginarios y las dinámicas de socialización de los actores, constituye una experiencia que puede incidir positivamente en los grupos juveniles, fomentando una reflexión sobre sus mismas prácticas, sus valores y sus formas de representación.

La presente etnografía ha asumido las formas de una investigación-acción (Lewin, 1982) cuando, más allá de la interpretación y el conocimiento sobre los mundos juveniles, ha intentado actuar en el terreno de la transformación social: “abrirse a la sociedad civil significa para el sociólogo ocuparse de todos aquellos *públicos* (pobres, criminales, enfermos, mujeres solas, grupos étnicos minoritarios) que son víctimas del neo-liberalismo, no para controlarlos sino para aumentar su poder de autodeterminación” (Padovan, 2007: 5). Así pues, se trataría de una *sociología pública*, usando la expresión de Burawoy (2005), o una *antropología implicada*, con la formula que usa Oriol Romaní (2006). De cualquier manera, estamos hablando de una ciencia social interesada, por una parte, en desmontar estereotipos y deconstruir prejuicios; por la otra parte, en participar a procesos de empoderamiento vinculados a poblaciones subalternas y estigmatizadas.

⁷ Esta parte del trabajo de campo se ha realizado entre 2010 y 2011 con la colaboración de la socióloga Nadia Hakim (UOC).

4. La *España inmigrante* y L'Hospitalet de Llobregat como contextos de llegada

Hasta los años '80 del siglo XX el Estado español se ha caracterizado por ser un contexto de emigración. En efecto, durante el periodo 1850-1950 unos 4 millones y medio de españoles salieron del país, el 80% de los cuales se dirigieron hacia América Latina. En la década de los '50 cambiaron las destinaciones y el 74% de los emigrantes españoles de esta época prefirió asentarse en países septentrionales del continente europeo (Marrero y Gutiérrez, 2009). A partir de la mitad de los '80, de país de emigración España pasó a ser un país caracterizado por la inmigración (Colectivo Ioé, 2012). Las migraciones internacionales procedentes de zonas del mundo empobrecidas se tienen que considerar como un efecto –y no como una causa- de las transformaciones en la organización de la producción y del mercado mundial (Carrasco, 2005; Queirolo Palmas, 2002). De hecho, estos procesos de migraciones forzadas representan un efecto dramático de las profundas desigualdades de la globalización económica desde el punto de vista de la falta de oportunidades dignas para las personas en sus países de origen.

El sociólogo Lorenzo Cachón (2002) plantea una periodización de la inmigración en España en tres etapas: 1) hasta el 1985, con una presencia reducida y sobre todo europea; 2) de 1985 a 1999, con la intensificación de la *inmigración económica* y el crecimiento por *efecto llamada*; 3) de 2000 en adelante, etapa caracterizada por un continuo aumento y una amplia diversificación en cuanto a procedencia y composición de los flujos, que el mismo Cachón define con la expresión *España inmigrante*. Si en 1990 la población extranjera en el Estado español correspondía a 765.585 personas, ésta llegó a 1.628.246 en 2000 y a los 5.736.258 en 2011 (INE, 2012). Notamos que durante el periodo 2000-2005 España fue el segundo país mundial por flujos migratorios recibidos después de EE.UU (Colectivo Ioé, 2012).

La etapa que viene después de 2010, y que evidentemente la periodización de Cachón de 2002 no podía prever, se caracteriza por procesos de retorno a los países de origen. En 2011-2012, después de 15 años caracterizados por un continuo aumento, empieza a bajar la cifra de extranjeros empadronados en

España (INE, 2012), en una nueva etapa marcada por la crisis y por los recortes sociales. En el cuarto trimestre de 2012 la tasa de paro general en España ha llegado al 26,02%; la tasa relativa a las personas de origen inmigrante supera unos 10 puntos porcentuales respecto a los datos que hacen referencia a los autóctonos (INE, 2013). La situación específica de la población dominicana resulta dramática: en 2013 el Consulado de la República Dominicana en España difunde el dato según el cual el 70% de los dominicanos residentes en España estaría desempleado.

Además de la reciente crisis económica, la cuestión migratoria se cruzó con una crisis política -relativa a la gestión de la inmigración en Europa- y una crisis social -procedente de la percepción estigmatizada de la inmigración y sus procesos de instrumentalización política-. El progresivo crecimiento electoral del partido anti-inmigración Plataforma per Catalunya durante el periodo 2003-2011 se configura como una clara muestra de estos procesos (Hernández-Carr, 2012; Giliberti, 2011). Con todo, se acentúa la vulnerabilidad de los inmigrantes y de sus hijos, tanto por su condición básica de clase obrera como por su *condición inmigrante* (Pedreño y Hernandez, 2005; Colectivo Ioé y Ortí, 2008; García, 2011).

Los cambios del mercado laboral que caracterizan un capitalismo en continua expansión –que se observan también en los demás países de la área mediterránea como Italia, Grecia y Portugal- son la clave para entender las nuevas migraciones en Cataluña, y en particular en L'Hospitalet, de las últimas décadas. L'Hospitalet de Llobregat, ciudad periférica e industrial del área Metropolitana de Barcelona, es el segundo municipio de Cataluña por número de habitantes (256.065) y una de las ciudades con mayor densidad demográfica de España y de Europa (INE, 2012). Es un municipio que presenta una gran heterogeneidad en cuanto a sus territorios, con un centro poblado mayoritariamente por clase media autóctona, y las periferias, como la zona norte, caracterizadas por una importante presencia migrante de origen extranjero, en particular latinoamericanos con situaciones precarias a nivel socioeconómico.

A diferencia que España en su conjunto, los territorios en cuestión han recibido durante todo el siglo XX una inmigración importante de población interna del

Estado español desde territorios como Extremadura, Andalucía o Murcia; desde los '50 hasta los '70 la población de la ciudad superó la triplicación. El barrio de La Torrassa, uno de los territorios en donde se ha realizado el trabajo de campo, es históricamente conocido como la *Murcia Chica*; por otro lado, la socióloga Adela Ros (1994) analiza una nueva *etnicidad andaluza* en la zona norte de L'Hospitalet. Según la demógrafa Anna Cabré (1999), aproximadamente el 60% del crecimiento demográfico de Cataluña durante el siglo XX se debe a la inmigración interna. En este sentido los demógrafos Domingo, Bayona y Brancós (2002) afirman que en Cataluña la inmigración no constituye un fenómeno nuevo, sino un fenómeno estructural que caracteriza la identidad catalana. De todas formas, este aspecto no resulta ser suficiente para frenar el estigma que en la última década se ha construido sobre las nuevas poblaciones inmigradas del sur del mundo.

En la nueva coyuntura la diferencia es que los inmigrantes tienen nacionalidad extranjera, con problemáticas nuevas, como las vinculadas a la situación legal (Solana, 2008). A partir de finales de los años 90 en L'Hospitalet se produce una progresiva disminución de la población española, así como un aumento de la población de origen inmigrante no comunitaria, procedente de América del Sur, del Caribe, de Asia y del Norte del África. Si en 1999 los extranjeros constituyen tan solo el 4,51% de los habitantes del municipio de L'Hospitalet, en 2012 representan alrededor del 25% de la población total, con la presencia de 40 nacionalidades diferentes y un porcentaje importante de latinoamericanos. En este sentido, el geógrafo Miguel Solana (2008) utiliza el concepto de *latinoamericanización* para describir los cambios referidos a la presencia extranjera en L' Hospitalet. En los barrios del estudio, la presencia de los inmigrantes llega al 37% -no comunitarios en el 95 % de los casos (INE, 2012)-, mientras que en la escuela pública los estudiantes de origen extranjero corresponden al 75% aproximado de los inscritos, y en la concertada alrededor del 35%. Los jóvenes latinoamericanos, incluyendo el Caribe, representan el 55% del total de la presencia juvenil en la escuela pública de la zona educativa, y más del 30% en la escuela concertada (OME, 2011).

5. La génesis y las características de la inmigración dominicana hacia España

La inmigración dominicana hacia España es reciente y, en efecto, empieza a tener cierta intensidad solo desde hace tres décadas, a partir de la segunda mitad de los años 80' del siglo XX. Anteriormente -desde el nacimiento del Estado independiente de la República Dominicana en el 1844- se había producido un tenue flujo migratorio desde el país caribeño hacia España, que de todas formas era casi irrelevante, no llegando nunca a superar las 1000 personas en todo el territorio español (Romero, 2003; Marrero y Gutierrez, 2009). A partir de los años '80 se genera un importante aumento de la presencia dominicana en España, hasta llegar a las 149.390 personas que proceden de República Dominicana y residen en España en la actualidad; si consideramos solo los ciudadanos extranjeros, es decir los que no han obtenido la nacionalidad española, éstos son 89.813. Es notable el alto grado de concentración de la inmigración dominicana en dos importantes áreas urbanas como Madrid y Barcelona. En efecto, el 38,2 % de la población de origen dominicano en España reside en la Comunidad de Madrid; el 23,4% reside en Cataluña y un 19% coincide con la provincia de Barcelona (INE, 2012). En los últimos dos años ha habido un estancamiento de los flujos de llegada y un lento comienzo de los flujos de retorno.

Los factores que han incidido en la consolidación de la inmigración dominicana hacia España son diversos e imputables tanto a acontecimientos de República Dominicana -como país de origen- como a los de diferentes países de destino de la inmigración caribeña. Haciendo referencia a estos últimos factores notamos que el endurecimiento de las políticas migratorias de EE.UU. -principal país receptor de la diáspora dominicana⁸- genera importantes repercusiones en los procesos migratorios. La promulgación del *Immigration Reform and Control Act* (IRCA) de 1986 y de la *Immigration Act* de 1990 ponen barreras a los flujos migratorios y comportan la evidente disminución del importante flujo dominicano. Este flujo había empezado de forma intensa a partir de 1961, año del fin de la dictadura de Leonidas Trujillo, como consecuencia de la disminución de los férreos controles establecidos para la salida de los dominicanos.

⁸ La población dominicana en EE.UU. es de 1.249.471 personas (Alcalde, 2011).

A partir de los '80, España se construye como país atrayente para la inmigración dominicana. En efecto, el país europeo vive un periodo de bonanza económica – sobre todo durante el periodo 1985/1991- en el mismo momento en que se hace más difícil emigrar hacia Estados Unidos. Además, este periodo coincide con la masiva incorporación de las mujeres españolas en el mercado de trabajo, así como con una extensión de los estilos de vida propios de las clases medias y un aumento del turismo español hacia la República Dominicana, que genera nuevos contactos entre los países (Herranz, 1997). En España se abría un vacío en el ámbito laboral del cuidado doméstico, que las mujeres dominicanas contribuían a cubrir. En efecto, el desarrollo de una demanda de mano de obra femenina, dócil y barata es un elemento de importante atractivo para la llegada de la inmigración dominicana (Romero, 2003). Es interesante notar como con el flujo inmigratorio hacia España –a diferencia que en el flujo hacia EE.UU., donde la presencia femenina se integraba en proyectos encabezados por los esposos o padres- son las mujeres las protagonistas del proyecto migratorio familiar (Alcalde, 2011). En 2012 las mujeres representan el 61,22% de la población procedente de República Dominicana y residente en España (INE, 2012).

La República Dominicana de principios de los '80 vive una crisis económica y social que genera el importante deterioro de las condiciones generales de la población (Marrero y Gutiérrez, 2009). Según Romero (2003) las principales razones de esta situación –que actúa como válvula de escape de la diáspora dominicana- se pueden encontrar en la crisis del modelo agro-exportador, en una demografía en crecimiento y en un extraordinario incremento de la población en edad de trabajar. Al mismo tiempo, la deficiente gestión pública de los gobiernos, con importantes casos de corrupción, generan un clima de inestabilidad social y económica que se expresa en huelgas, devaluaciones monetarias y pérdida de valor adquisitivo de los salarios. Además, se hace constar una importante marginalización de las mujeres en el mercado laboral de la República Dominicana (Alcalde, 2011).

Resulta relevante observar la importante inmigración desde el campo hacia la ciudad que toma cuerpo en la República Dominicana durante las últimas décadas. Así pues, la ciudad de Santo Domingo ha multiplicado por seis su población en

los últimos 40 años, pasando de 500 mil a los 3 millones actuales. Al mismo tiempo, República Dominicana recibe la inmigración de la población haitiana, que corresponde aproximadamente a dos millones de personas. Según datos de la CIA del año 2010, el 80% de los haitianos en República Dominicana vive en la pobreza –el 54% de los cuales en extrema pobreza-. El 90% de la mano de obra - en pésimas condiciones y sin derechos- empleada en la agricultura y en la construcción en la República Dominicana es haitiana (Marrero, Gutiérrez, 2009).

Después de la mitad de los '80 otro momento importante en los procesos migratorios desde República Dominicana hacia España se sitúa en 2003-2004. En efecto, es en este periodo cuando aumentan los procesos de reagrupación familiar (Alcalde, 2007), que en 2008-2009 empiezan a disminuir. La llegada de los hijos –símbolo evidente de la *posteridad inoportuna* (Sayad, 2002) y del comienzo de una sociedad post-migratoria (Queirolo Palmas, 2012b)- es relevante a nivel numérico y también a nivel simbólico. La presencia dominicana en la clase de edad 0-19 años llega alrededor del 25% -porcentaje superado solo por la procedencia ecuatoriana- que evidencia que se trata de un colectivo nacional donde las generaciones de jóvenes tienen un importante peso demográfico, sobre todo después de las reagrupaciones familiares (Alcalde, 2011).

Desde el imaginario relativamente positivo construido sobre madres dóciles que se encargaban del cuidado de la población autóctona, se pasa a la presencia de jóvenes que empiezan a describirse como violentos y delincuentes, en un imaginario estigmatizado alrededor de las denominadas *bandas latinas*, que inauguran en España el imaginario criminalizado sobre los hijos de la inmigración (Queirolo Palmas, 2012a). La literatura sociológica y antropológica presenta estudios sobre la situación de las madres dominicanas en España, sobre todo desde el enfoque de género y la inserción laboral -entre el cuidado doméstico y la prostitución, espacios laborales femeninos que han adquirido una importancia creciente en el contexto de la globalización (Sorensen, 1997; Gregorio y Ramírez, 2000; Ariza, 2004)-. Al contrario, no hay investigaciones sobre la presencia de sus hijos, elemento que comporta un importante vacío sobre todo a la luz de la preocupación social que este colectivo ha generado en los últimos años en diferentes contextos marginados del Estado español (Giliberti, 2011 y 2012;

Eseverri, 2010). Tal y como ha pasado en otros países donde los procesos migratorios han tenido una dinámica parecida a la española, por ejemplo en Italia, se asiste a un cambio de representación social:

Desde una inmigración sustancialmente invisible, en términos mediáticos, conformada por mujeres dóciles y dedicadas a la cura de ancianos y niños, particularmente requeridas por parte de las familias italianas por supuestas dotes culturales vinculadas al acudimiento, a menudo involucradas en trabajos en negro, horarios prolongados y salarios bajos -cuando no en relaciones paternalistas y a veces serviles- se ha pasado a una inmigración visible en los espacios públicos, muy mediatizada, centrada en la figura del hombre borracho y molesto o en las bandas de jóvenes que se dedican a presuntas actividades criminales (Queirolo Palmas, 2005: 282).

En términos generales, los profesores, los directores y otras figuras que trabajan con jóvenes en el contexto de la presente investigación consideran la población dominicana como muy problemática en términos de escolarización, y ven continuidad con las dinámicas delincuenciales de la calle. Diferentes estudios sobre la juventud latina en Cataluña hacen constar cómo estos jóvenes de origen latinoamericano -construidos como sujetos peligrosos en la sociedad de acogida- serían migrantes involuntarios, *convidados de piedra* de la inmigración familiar (Feixa, Porzio y Recio, 2006; Cerbino y Rodríguez, 2012). Lo que se genera es una distancia incolmable que Margarita Echeverri (2010) define como la diferencia entre la *tierra prometida* y la *tierra habitada*.

Es interesante constatar que la gran mayoría de los chicos y chicas dominicanos entrevistados en la periferia de Barcelona no quieren volver a su país de origen para vivir después de haberse formado en España, sino que muchos subrayan que solo volverían para las vacaciones. Paradójicamente, las madres y padres entrevistados, que han empezado el proyecto migratorio, quieren volver -y sobre todo con la crisis económica-, pero los hijos, que al principio no querían emigrar, modifican su posición y son los que más quieren quedarse, como emerge también en otros estudios (Echeverri, 2010). Para hacer todavía más fuerte la contradicción y la paradoja, aunque quieren quedarse aquí, la gran mayoría se considera de allá,

en una lacerante evocación de la *doble ausencia*, teorizada por Abdelmalek Sayad (2002). Muchos chicos, incluso los que han nacido aquí, dicen sentirse dominicanos, como fruto de la enculturación que han vivido por parte de sus padres:

 Mi mama desde cuando soy chiquito siempre me decía que yo era dominicano, aunque he nacido aquí... “eres dominicano, eres dominicano”, siempre me decía... y siempre he pensado que yo era dominicano, aunque haya nacido aquí... (José, 15 años, nacido en L’Hospitalet de padres dominicanos)

En el Estado español, sociedad caracterizada por la etnofragmentación (Pedreño y Hernández, 2005), estos jóvenes desarrollan la clara tendencia de estar entre connacionales, conformando grandes grupos, o *coros*, constituidos casi exclusivamente por jóvenes *negros* que se mueven mayoritariamente juntos. Los procesos de mimetismo con la sociedad autóctona existen, pero son minoritarios y se expresan con dificultad. Los jóvenes reinventan entonces una identidad dominicana en L’Hospitalet de Llobregat, vinculada a símbolos y banderas que evocan el país de origen y que viajan en la web a través de los escenarios de representación privilegiados (Facebook, Metroflog) para una construcción identitaria *dominicana y negra*.

6. Estructura de la tesis y presentación de los artículos científicos

La tesis, además de esta introducción, se construye en dos partes temáticas -cada una conformada por tres artículos científicos- y una tercera parte final, que presenta la discusión global de los resultados y las conclusiones.

La primera parte –titulada “Sistemas educativos y reproducción social: segregación y minorización escolar”- analiza el papel de los sistemas educativos de acogida y de origen en la reproducción de las desigualdades sociales, aplicando la reflexión teórica en las trayectorias escolares transnacionales de los jóvenes dominicanos entre L’Hospitalet y Santo Domingo. La escuela juega un rol clave en la reproducción del estigma de la población juvenil dominicana en España, a

través de dispositivos y prácticas –como veremos oficiales y/u ocultas- que segregan e imponen procesos de minorización educativa y social. Así pues, en un nivel estructural como es el ámbito educativo de acogida, estos jóvenes protagonizan mayoritariamente la inclusión diferencial y el fracaso escolar.

La segunda parte –titulada “Representaciones raciales, identidades juveniles estigmatizadas y formas de *agencia*”- explora los procesos de construcción de las identidades de esta juventud, con especial atención a las representaciones raciales. Se analiza la variabilidad de la línea del color que emerge como resultado de los procesos migratorios y, tal y como subraya uno de los informantes, la situación de estos jóvenes que experimentan el *emblanquecimiento* y el *ennegrecimiento* – como metáforas de la movilidad social ascendente y descendente- dependiendo de dónde se mire el proceso: “Allá somos los *blancos*, mientras que acá somos los *negros*...” (Edgar, dominicano, 16 años, desde hace 2 años en L’Hospitalet). Se analizan también las *tácticas* de gestión del estigma que esta juventud pone en acto en el país de destino y se profundiza el discurso sobre las mal denominadas *bandas latinas*, significativo metonímico criminalizado para una entera *generación* de jóvenes de origen inmigrante.

En el primer artículo se analiza el discurso que se ha construido en la escuela española sobre los hijos de la inmigración, con una reflexión sobre el planteamiento culturalista que esconde clásicos patrones de carácter clasista y racista en la reproducción de las desigualdades sociales. Además, el planteamiento de la escuela de acogida resulta auto-exculpatorio, responsabilizando exclusivamente el sistema educativo de origen a través del discurso sobre el *déficit escolar previo*. Se entiende que este discurso no puede ser el único válido, considerado que casi una mitad de los sujetos se han escolarizado solo en el país de destino. Así pues, se visibilizan las contradicciones de la escuela española en relación a la acogida de la población inmigrante, basadas en retóricas interculturales y prácticas segregadoras. El estudio documenta los procesos de minorización escolar protagonizados por la juventud dominicana en la periferia de Barcelona, explicando los índices de fracaso escolar de esta población estudiantil.

El segundo artículo presenta las características de la escuela de origen, analizando las desigualdades sociales que se reproducen a través del sistema educativo dominicano. En particular, destaca la heterogeneidad de la oferta escolar, con las incolmables desigualdades que se construyen entre diferentes grupos juveniles y sus respectivas escuelas –las escuelas públicas y ciertas privadas reservadas a los pobres y a los *negros*, así como otras privadas para los *ricos* y los *blancos*-. Los jóvenes dominicanos que viven los procesos de *minorización* escolar en España no son en general los mismos sujetos que protagonizan la exclusión en el sistema educativo dominicano. En efecto, los más pobres, los más *negros*, no tienen los recursos mínimos para la emigración familiar; al mismo tiempo, los hijos de familias emigrantes han tenido en diversas ocasiones la posibilidad de frecuentar las escuelas de la élite, que se describen en el artículo a través de la comparación con las escuelas de los pobres. Estas últimas presentan serias limitaciones estructurales y no ven cumplido el discurso retórico estatal de una educación para todo el mundo.

En fin, en la tercera y última contribución de la primera parte de la tesis se presenta un análisis conjunto de los sistemas educativos español y dominicano, complementarios en las trayectorias transnacionales de los jóvenes estudiados. En particular, en este artículo se reflexiona sobre las *prácticas ocultas*, es decir mecanismos y dispositivos que las instituciones ponen en acto de forma extra-oficial y que participan en la segregación y en la *minorización* de determinados tipos de estudiantes. La contribución explora –a través del análisis de ejemplos etnográficos procedentes tanto de la escuela de acogida, como de la de origen- de qué manera los centros educativos recurren de forma oculta a prácticas que segregan, dividen y excluyen determinadas poblaciones subalternas, diferentes en cada contexto. La pertenencia de clase y la categorización racial -la *negritud*- se ponen en marcha en ambos contextos, pero no necesariamente los actores sociales que viven el estigma son los mismos.

La cuarta contribución científica, que abre la segunda parte de la tesis, analiza las representaciones raciales y los imaginarios sociales que toman cuerpo en el proceso migratorio de los jóvenes dominicanos en España, a través de un enfoque transnacional. Se documenta el descubrimiento de la *negritud* –con todo lo que

implica a nivel material y simbólico - por parte de sujetos que en su país de origen se representaban como *blancos*, *indios* o *mulatos*. Estos jóvenes, mediante la experiencia migratoria, descubren el proceso de racialización, que en su país de origen está reservado a la población haitiana o dominicana de descendencia haitiana. De forma paradójica, si se mira el fenómeno desde el contexto de origen -sobre todo antes de la actual situación de crisis económica y recortes sociales- la experiencia migratoria se vincula a un proceso de *emblanquecimiento*, proceso simbólico que describe la movilidad social ascendente, es decir la mejora de la posición en la estructura de clase global. Más *blancos* a través de esta particular mirada, pero sobre todo más *negros* en acogida, los jóvenes dominicanos descubren los significados de la *raza inmigrante* en la nueva sociedad post-colonial.

En el quinto artículo se analiza en profundidad la construcción y la condición social de la *negritud*, presentando el racismo como un sistema social de dominación. En este texto se exploran las *tácticas* que la población juvenil dominicana pone en acto para gestionar su estigma. Con De Certeau (1999) entendemos que los sujetos estudiados actúan a través de *tácticas*, propias de quienes están obligados a jugar en un terreno impuesto, considerado que los poderes hegemónicos son tan complejos que oscurecen su campo de visión. Las estrategias, de forma distinta, implican una visión global del campo y se llevan a cabo por quienes detentan cierta posición de poder. Los resultados del estudio individúan cuatro diferentes tácticas de gestión del estigma, dos de las cuales responden a la reproducción social, a través del racismo reproducido e interiorizado y el *mimetismo* (Goffman, 2003). Por otro lado, emergen también dos diferentes modalidades de gestión del estigma, que se pueden definir en la línea de la *resistencia simbólica*, como la *reivindicación del derecho a la indiferencia* y la *transformación del estigma en emblema*.

La sexta y última contribución científica explora el universo de las *bandas latinas*, grupos criminalizados que se vinculan de forma directa a los jóvenes dominicanos protagonistas de la presente etnografía. Se discute el estigma de estos grupos, que son *síntomas* del malestar social, cada vez más con la crisis. Al mismo tiempo, estos grupos son síntomas también de la manera en que se ha tratado en España la

llegada de la inmigración extracomunitaria, es decir con retóricas interculturales y prácticas segregadoras. Se analiza la violencia de estos colectivos en un posible marco de reducción del daño; al mismo tiempo, se analiza la pertenencia a las agrupaciones como una forma de *agencia*, que puede empoderar a sus miembros a nivel individual y colectivo.

La tesis acaba con la discusión global de los resultados y las conclusiones finales pensadas en términos de *policy recommendations*. Antes de dejar el lector a la lectura, algunas precisiones. El trabajo cumple con todos los criterios establecidos por la Universitat de Lleida para la presentación de tesis doctorales en formato de artículos (Acuerdo 19/2002 de la Junta de Gobierno de 26 de febrero de 2002), así como con la normativa sobre la mención del “Doctorado Internacional” (Artículo 9). Todos los artículos de la tesis han sido realizados exclusivamente por el autor. De los seis artículos que constituyen la parte central de la tesis, cuatro han sido ya publicados o aceptados y dos están en curso de evaluación. Dos artículos científicos están publicados/aceptados en revistas de nivel C de Carhus Plus 2010, es decir están dentro del 75% superior con respecto a las revistas de su ámbito.

Las referencias de cada artículo científico y su situación de publicación se encuentran en el cuerpo de la tesis, antes del comienzo de cada uno de los artículos científicos. Los únicos cambios que se han aportado a los artículos originales son en términos de formato, para una homogeneidad estilística de la tesis. Tanto la Introducción general, como la Parte III -discusión global de resultados y conclusiones- son inéditas y redactadas ad hoc para la presente tesis. Los nombres de los informantes son todos inventados, para garantizar su anonimato. Al mismo tiempo, se ha garantizado también el anonimato de las escuelas en donde se ha realizado el trabajo de campo. Las citas que proceden de entrevistas en catalán han sido traducidas al castellano por el autor; las citas procedentes de textos en lenguas diferentes del castellano, también han sido traducidas por el autor.

7. Referencias bibliográficas

- Alcalde, R. (2007) Els reagrupaments familiars a Catalunya: evolució i característiques dels fluxos de reagrupament familiar. En Larios, M. J. i Nadal, M. (dir.) *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2007*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill i Editorial Mediterrània: 113-135.
- Alcalde R. (2011) Cosas de mujeres: familias monoparentales dominicanas en Barcelona y Nueva York. *Revista Internacional de Organizaciones*, 6: 109-134.
- Ariza, M. (2004) Obreras, sirvientas y prostitutas. Globalización, familia y mercados de trabajo en República Dominicana. *Estudios sociológicos*, XXII, 1: 123-149.
- Back, L. y Solomos, J. (2000) *Theories of Race and Racism*. New York: Routledge.
- Balibar, E. [1991 (1988)] Racismo y crisis. En Balibar, E. y Wallerstein, I. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala, pp. 335-352.
- Banton, M. (1998) *Racial theories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbujani, G. (2006) *L'invenzione delle razze*. Milano: Bompiani.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. [(1967) 1964] *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. [(1977) 1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Burawoy, M. (2005) Por una sociología pública. *Política y Sociedad*, 42 (1): 197-225.
- Cabré, A. (1999) *El sistema catalá de reproducció*. Institut catalá de la Mediterrània: Barcelona.
- Cachón, L. (2002) La formación de la *España inmigrante*: mercado y ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97: 95-126.
- Carrasco, S. (2005) Inmigración y educación: oportunidades y tensiones para un modelo social plural. *IX Trobada Pedagògica Intercanvi d'experiències de Santa Coloma de Gramanet*.

- Carrasco, S.; Pàmies, J., y Ponferrada, M. (2011) Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29: 31-60.
- Cerbino, M. y Rodríguez A. (2012) Otras Migraciones: los Latin Kings en España en el relato de F. *Revista Andaluza de Antropología*, 3: 148-182.
- Colectivo Ioé y Ortí, M. (2008) *Interpretaciones de la condición migrante. Exploración de los discursos de la población inmigrada en España*. Madrid: CIS.
- Colectivo Ioé (2012) *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y de fracaso*. Madrid: IDIE-OEI.
- Collins, J. (2009) Social reproduction in classroom and schools. *Annual review of anthropology*, 38: 33-48.
- Curcio, A. (2011) Il Management della razza in Italia. *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 91-120.
- De Certeau, M. [(1999) 1979] *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001) *Critical Race Theory. An Introduction*. New York and London: New York University Press.
- Dixson, A. y Rousseau C. (Eds.) (2006) *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*. New York: Routledge.
- Domingo, A.; Bayona, J.; Brancós, I. (2002) *Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya*. Observatori Català de la Joventut: Barcelona
- Du Bois, W. E. B. [(1999) 1903] *The souls of black folk*. New York: Bartleby.com.
- Echeverri, M. (2010) “Son diez horas de viaje y cinco años que se te meten encima”. De lo colombiano a lo latinoamericano: identidades migratorias juveniles en España. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.) (2010) *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: Iepala, 159-172.

- Echeverri, M. (2011) Sujetos políticos y actores sociales transnacionales: reconfiguración de las identidades y vínculos políticos de los y las jóvenes colombianas en migración. *Geopolítica(s)*, 2 (2): 283-311.
- Eseverri, C. (2012) La vida en los suburbios. Experiencias de los jóvenes de origen inmigrante en un barrio desfavorecido. En Aja, E; Arango, J. y Oliver, J. (Eds.), *La hora de la integración. Anuario de Inmigración en España*. Barcelona: CIDOB, pp. 286-309.
- Feixa, C. (1998) *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C.; Porzio, L. y Recio, C. (2006) *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.
- García, I. (2003) Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, 3: 27-46.
- García, I. (2011) La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers*, 96: 55-76.
- García Castaño, F. J. y Granados, A. (1999) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- García Castaño, F. J.; Álvarez, A. y Rubio, M. (2011) Prismas trasescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20: 203-228.
- Giliberti, L. (2011) *Negri di Barcellona. Giovani dominicani tra stigma e resistenza. Mondì Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 155-180.
- Giliberti, L. (2012) Els joves dominicans de L'Hospitalet i el racisme: una recerca etnogràfica. *Quaderns del Centre d'Estudis de L'Hospitalet*, 26: 147-176.
- Gillborn, D. (2010) The white working class, racism and respectability: victims, degenerates and interest-convergence. *British Journal of Educational Studies*, 58 (1): 3-25.
- Glick Schiller, N.; Basch, L. y Szanton Blanc, C. (1994) *Nations Unbound: Transnational Projects, Post-Colonial Predicaments and De-Territorial Nation-States*. Langhorne: Gordon & Breach.
- Goffman, E. [(2003) 1963] *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Grasmuck, S. y Pessar, P. (1991) *Between two islands: Dominican international migration*. Berkeley: University of California Press.

- Gregorio, C.; Ramírez, Á. (2000) ¿En España es diferente...? *Papers*, 60: 257-273.
- Hannerz, U. (2003) Being there... and there... and there! Reflections on multisite ethnography. *Ethnography*, 4: 201-216.
- Herrera, G. (2008) Políticas migratorias y familias transnacionales: migración ecuatoriana en España y Estados Unidos. En Herrera, G. y Ramírez, J. *América Latina migrante: Estado, familias, identidades*. Quito: FLACSO-Ecuador, pp. 71-88.
- Herrera, G. (2011) Repensar el cuidado a través de la migración internacional: mercado laboral, Estado y familias transnacionales en Ecuador. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 30: 139-159.
- Hernández-Carr, A. (2012) La nueva extrema derecha en Cataluña: un análisis del crecimiento electoral de Plataforma Per Catalunya. *Crítica Penal y Poder*, 3: 78-103.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2012) *Padrón municipal de habitantes 2011*. Madrid: INE.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2013) *Encuesta de población activa*. Madrid: INE.
- Jiménez, C. (2010) Transnacionalismo y migraciones: aportaciones desde la teoría de Pierre Bourdieu. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 20: 13-38.
- Marcus, G. (1995) Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24: 95-117.
- Mark, J. (1994) *Human Biodiversity, Genes, Race and History*. Nueva York: Aldyne de Gruiter.
- Marrero, G. y Gutiérrez, I. (2009) Reflexiones sobre la inmigración dominicana hacia España. En Anuario Digital CEMI. La Habana: CEMI, pp. 199-234.
- Martín Criado, E. (1998) *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.
- Mercedes, A. (2004) ¿Por qué los dominico-haitianos están colocados en la base de la estratificación socio-económica de los ciudadanos dominicanos? *Revista de Estudios Sociales*, 138: 10-61.

- Molina, F. (2010) La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes. En Feito, R. (coord.) *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 139-151.
- Oakes, J.: Stuart, A. (1998) Detracking for High Student Achievement. *Educational Leadership*, 55 (38): 41-48.
- Ogbu, J. (1991) Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En Gibson, M. y Ogbu, J. (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minorities*. New York: Garland Publishing.
- OME - Oficina Municipal de Escolarización (2011) *Dades d'alumnat curs escolar 2010-2011*. L'Hospitalet de Llobregat: OME.
- Padovan, D. (2007) L'autonomia della sociologia e la riscoperta della morale. Può la sociologia pubblica prendere piede in Italia? *Sociologica*, 2: 1-24.
- Pedreño, A. y Hernández, M. (Coord.) (2005) *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pàmies, J. (2011) Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10: 144-168.
- Pàmies J. (2013, en prensa) "El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona". *Revista de Educación*, 362.
- Ponferrada, M. (2009) Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía*, 119: 69-83.
- Queirolo Palmas, L. (2002) Istruzione e migranti: dove va la ricerca? En Giovannini, G y Queirolo Palmas, L. (Eds.) *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 1-30.
- Queirolo Palmas, L. (2005) Verso dove? Voci e pratiche giovanili tra stigmatizzazione, cittadinanza e rifiuto dell'integrazione subalterna. En

- Queirolo Palmas, L. y Torre, A. *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*. Genova: Fratelli Frilli Editori, pp. 279-328.
- Queirolo Palmas, L. (2012a) The social construction of the youth-migration nexus in contemporary Spain. A critical overview. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 3-33.
- Queirolo Palmas, L. (2012b) Juventudes y migraciones en Italia. Deconstruyendo la posteridad inoportuna. *Revista Andaluza de Antropología*, 3: 125-147.
- Quijano, A. (2000) Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina, en Lander, E. (Ed.) *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- Roberts, E. (2009) Mujeres, migración, remesas y relaciones de género. 85-110. En VV.AA. *Migraciones contemporáneas. Contribución al debate*. La Paz: CAF.
- Romaní, O. (2006) Barcelona desde la Academia (o los avatares de una antropología implicada). En Feixa, C.; Porzio, L. y Recio, C. *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona, Anthropos.
- Romero, J.M. (2003) La migración dominicana hacia España: factores, evolución y desarrollo. *Revue européenne des migrations internationales*, 19: 2-21.
- Ros, A. (1994) La nova etnicitat andalusa a L'Hospitalet. *Quaderns del Centre d'Estudis de L'Hospitalet*, 16: 86-110.
- Sayad, A. [(2002) 1999] *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Serra, C. (2004) Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334: 165-176.
- Simmons, K. (2009) *Reconstructing racial identity and the African past in the Dominican Republic*. Gainesville: University Press of Florida.
- Solana, M. (2008) Introducció. *Quaderns del Centre d'Estudis de L'Hospitalet*, 20: 11-25.
- Sorensen, N. (1997) Género, etnicidad y cruce de fronteras: ¿Cambios en la identidad genérica dominicana? *Revista de Estudios Sociales*, 109: 77-110.

- Torres-Saillant, S. (2010) *Introduction to Dominican Blackness*. New York: CUNY- Dominican Studies Institute.
- Vargas, T. (2010) *Procesos de Integración y Construcción de la Identidad de la Población Dominicana de Ascendencia Haitiana de Segunda y Tercera Generación*. Santo Domingo: SJRM.
- Velasco, H.; Díaz de Rada, Á. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Wimmer, A. y Glick Shiller, N. (2002) Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2 (4): 301-334.
- Yuni, J., Urbano, C. (1999) *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba: Editorial Brujas.

**PARTE I. SISTEMAS EDUCATIVOS Y
REPRODUCCIÓN SOCIAL: SEGREGACIÓN Y
*MINORIZACIÓN ESCOLAR***

Giliberti, L. (en evaluación) Hijos de la inmigración en la escuela española: la segregación y la minorización de la juventud dominicana. Enviado a *Migraciones*.

1. Hijos de la inmigración en la escuela española: la segregación y la *minorización* de la juventud dominicana¹

Luca Giliberti

Universidad de Lleida, Departamento de Geografía y Sociología, Grupo de investigación GESEC-Territorio y Sociedad

Resumen: El presente artículo analiza el discurso que se ha construido en la escuela española sobre la presencia de los hijos de la inmigración, reflexionando sobre el nuevo planteamiento culturalista que esconde viejos patrones de carácter clasista y racista en la reproducción de las desigualdades sociales. A través de una amplia etnografía escolar realizada en la periferia de Barcelona durante el curso académico 2010-2011, el estudio documenta los procesos de segregación y de *minorización* escolares protagonizados por la juventud dominicana, que descubre y vive en acogida la condición de la *negritud*. Se analizan y se discuten los índices de fracaso escolar de esta población estudiantil, así como las prácticas educativas puestas en acto en la escuela de acogida. Finalmente se analizan las *disociaciones*, o los puntos de vistas divergentes de los diferentes actores sociales, que alimentan la distancia entre escuela y grupos juveniles estigmatizados.

Palabras clave: etnografía escolar, inmigración, segregación, minorización escolar, juventud dominicana

Children of immigration in Spanish school system: segregation and *minorization* of Dominican youth

Abstract: This article analyzes the discourse that has been constructed in Spanish school regarding the presence of the children of immigration, reflecting about the new culturalist approach that hides old patterns of classist and racist character in the reproduction of social inequalities. Through a comprehensive school ethnography carried out in the suburbs of Barcelona during the academic year 2010-2011, the article documents the processes of segregation and school minorization protagonised by young Dominicans, who discover and experience the condition of *blackness* in the *host society*. We analyze and discuss the school

¹ El presente artículo forma parte del proyecto doctoral del autor y está financiado por una ayuda FPU (Programa de Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

failure index of this student population and educational practices enactments in the host school. Finally we analyze the *dissociations*, or divergent views of different social actors, which contribute to the growing distance between school and stigmatized youth groups.

Keywords: School ethnography, immigration, segregation, school minorization, Dominican youth

1.1. Introducción

La representación del fenómeno migratorio en España se ha caracterizado durante las últimas décadas por un importante proceso de problematización político y social (Pedreño y Hernández, 2005; Alegre, 2008; García, 2011). En efecto, tanto desde el discurso institucional (Agrela, 2002; Peñalva, 2009) como desde el discurso mediático (Álvarez, 2009; Retis y García, 2009) se ha construido una imagen degradante de la *inmigración*, vinculada a conceptos como *problema*, *amenaza* y *peligro* (Aramburu, 2002). Así pues, en la *España inmigrante* (Cachón, 2002) la ciencia social se pregunta si en relación a los recién llegados “es posible conocerlos sociológicamente sin declararlos de antemano diferentes o extraños, inferiores y/o atrasados” (Santamaria, 2002: 2). Varios autores, ya desde hace dos décadas, sugieren que estas representaciones problematizadas de la inmigración -basadas en miradas culturalistas y en la construcción de la diferencia cultural- son manifestaciones de nuevas lógicas de funcionamiento del racismo y de nuevas retóricas de exclusión (Balibar, 1991; Stolcke, 1995). En la actualidad, con la crisis económica y los recortes sociales, la imagen del inmigrante como *problema* se ha consolidado cada vez más (Aja, Arango y Oliver, 2010; Colectivo Ioé, 2011).

Los inmigrantes no se *acogen* todos de la misma manera, sino de forma diferencial en relación a su construcción social y a los parámetros de *integrabilidad* marcados por la sociedad de llegada (Aramburu, 2002; Olmos, 2012). Así pues, en cada contexto y dependiendo del momento histórico habrá grupos de jóvenes inmigrantes que se consideren más o menos *deseables*, más o menos *integrables* (Mata, 2004; Queirolo Palmas, 2012a). Queirolo Palmas (2012b) entiende que en España -en la primera fase de la construcción de la

España inmigrante- la presencia *latina* se sitúa en el polo de la proximidad cultural y lingüística en oposición a la anterior presencia marroquí -el *moro*- representación del peligro islámico. Con el paso del tiempo, el asentamiento de la inmigración latina, el aumento de las reagrupaciones familiares y la llegada de los hijos –con el fantasma de la *posteridad inoportuna* (Sayad, 2002)- cambia la percepción sobre la presencia de los *latinos*. En efecto, serán prioritariamente descritos con la imagen del pandillero y como sujetos problemáticos por su cultura, paralelamente a los *moros*: “*pandillerismo e jihadismo*, a partir de 2005, después de las insurgencias de las periferias francesas, constituyen por los medios de comunicación, y por sectores académicos e intelectuales, el subtexto de muchos discursos sobre juventud migrante, la articulación inquietante de lo *latino* y de lo *moro*” (Queirolo Palmas, 2012a: 19).

El alumnado de origen inmigrante, que ha aumentado su presencia en la escuela española sobre todo durante el periodo 2001-2010², se ha construido en términos de representaciones sociales –que vehiculan discursos y prácticas educativas- desde la perspectiva del déficit (Valencia, 2000; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Carrasco et al., 2011). Dicha perspectiva se basa en la problematización de las dificultades de aprendizaje, la cultura de la violencia que se vincularía con ellos y el presunto bajo conocimiento de la cultura escolar autóctona por parte de sus familias (Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2009). En definitiva, se plantea una representación del alumnado de origen inmigrante construida sobre la idea del reto y del obstáculo que esta presencia representaría para la escuela española. Aunque la investigación científica indique que inmigración y educación no constituyen necesariamente un binomio problemático (Alegre, 2008; Alegre y

² Durante el periodo 2001-2010 ha habido un aumento importante de la presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela española. De 207.112 estudiantes en 2001/2002, pasan a ser 610.702 en 2006/2007 y hasta 781.141 en 2010/2011. Durante el curso 2011-2012 el número ha aumentado en una proporción baja, situándose sobre los 781.446 (MECD, 2012). Sin duda este disminución del aumento del último año se vincula a los procesos de retorno que caracterizan la situación migratoria actual y aclaran que a partir de 2010 -coincidiendo con la plena consciencia de la crisis- en el Estado español se ha invertido la tendencia migratoria. Durante el curso 2011-2012 la media de la presencia de alumnado extranjero en la escuela del Estado Español ha sido del 9,5% y en Cataluña del 13,6%. Estos datos son evidentemente inferiores a los datos del territorio estudiado a nivel etnográfico –los barrios de La Torrassa, La Florida y Pubilla Casas de la zona norte de L’Hospitalet- donde los estudiantes de origen inmigrante representan de media en los barrios analizados un 73% en la escuela pública y un 30% en la escuela concertada (OME, 2011), tal como aproximadamente en los centros estudiados.

González, 2012; Olmos, 2012), este mensaje no se ha impuesto en términos de discurso público.

Al contrario, la construcción culturalista de la inmigración y las supuestas diferencias culturales de las poblaciones de origen inmigrante –que según Manuel Delgado (2000:128) resultan “tan ineluctables como las genéticas”- parecen justificar las desigualdades sociales y los procesos de exclusión que esconden. Bourdieu hace casi medio siglo ya nos invitaba a reflexionar sobre el papel clave del capital económico y del capital cultural en los procesos de éxito y fracaso escolares de las nuevas generaciones. Según Bourdieu y Passeron (1967 y 1977), lejos de los criterios meritocráticos oficialmente publicitados por el Estado, en la sociedad contemporánea se escondería un funcionamiento clasista y racista que reproduciría a través de la escuela la forma de otorgar el éxito, que permite *de facto* heredar el posicionamiento social de la familia de origen.

En este sentido el éxito escolar no está pensado para toda la población estudiantil, como las proclamas políticamente correctas de la administración pública dejarían entender, sino solo para una parte de la población que Bourdieu y Passeron llaman *los herederos* (1967). Así pues, los nuevos argumentos culturalistas que la escuela utiliza participan en la perpetuación de las viejas desigualdades sociales de corte clasista y racista (Ballestín, 2010; Olmos, 2012). Los antropólogos Silvia Carrasco y Jordi Pàmies introducen el concepto de *minorización escolar*, refiriéndose a estos procesos en el ámbito educativo (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Carrasco et al., 2011), para describir una construcción inferiorizante del *otro* en la escuela que implica procesos de escolarización subalterna y, en definitiva, una ciudadanía parcial caracterizada por el estigma social (Goffman, 2003).

En este artículo se analizan las contradicciones de la escuela española con respecto a la gestión de la inmigración, reflexionando sobre las prácticas y los dispositivos de gestión de la denominada diversidad cultural. Se presenta el estudio de caso de los y las jóvenes de origen dominicano, muy poco estudiados por la literatura socio-antropológica española. Esta juventud vive el estigma de la *negritud* en la sociedad de acogida –más allá de ser parte del imaginario

criminalizado sobre las *bandas latinas*- y parafraseando el concepto de *minoría modélica* de muchos estudios producidos en los EE.UU., se podría quizás definir la presencia dominicana en la escuela española como una *minoría antimodélica*, ejemplo preciso para resaltar los cortocircuitos de los discursos políticamente correctos del *pensamiento de Estado* (Sayad, 2002).

1.2. La metodología de la investigación

El estudio que se sitúa a la base de este artículo se ha llevado a cabo en cuatro diferentes institutos de secundaria -dos públicos y dos concertados- de la zona norte de L'Hospitalet de Llobregat, en particular en los barrios de La Torrassa, La Florida y Pubilla Casas³. El tipo de estudio que se ha realizado responde al modelo de la etnografía escolar (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Yuni y Urbano, 1999; Serra, 2004) y se ha construido a partir de dos técnicas fundamental: la observación participante y la recogida de fuentes orales. El trabajo de campo se ha desarrollado durante todo el curso académico 2010-2011. La elección de la muestra ha sido guiada por criterios de diversificación de los centros en términos de prácticas educativas, metodologías pedagógicas, implicación del equipo directivo, para lograr una visión amplia sobre los fenómenos estudiados. La elección de los institutos se ha realizado a partir del conocimiento previo del territorio por parte del autor y una exploración previa para el presente estudio.

Se han realizado cientos de horas de observación participante en las aulas durante las clases, en los momentos de recreo, en las fiestas y situaciones de convivencia dentro y fuera del horario escolar, en las reuniones docentes. Al mismo tiempo, se han recogido 25 historias de vidas educativas de jóvenes dominicanos desde los 14 hasta los 19 años (13 chicos y 12 chicas) en los cuatro centros estudiados. Además, a través de diferentes técnicas (entrevistas en profundidad, entrevistas

³ L'Hospitalet de Llobregat, ciudad del Área Metropolitana, es el segundo municipio de Cataluña por número de habitantes (256.065, INE 2012). Durante el siglo XX la ciudad de L'Hospitalet -en particular en los barrios de la zona norte- ha recibido una importante población pobre del interior y del sur de España, básicamente mano de obra necesitada por el capitalismo en expansión (Solana, 2008). En las últimas décadas esta población de nacionalidad española ha sido de alguna manera substituida con la llegada de población de diferentes nacionalidades, sobre todo de América Latina. La población de origen inmigrante en la ciudad se sitúa alrededor del 22,5% del total de la población, llegando alrededor del 35% en los barrios del estudio.

temáticas, *focus groups*) se ha escuchado la voz de 4 diferentes tipos de informantes: a) 20 jóvenes de otras procedencias, para contrastar el punto de vista de los protagonistas del estudio; b) 40 profesionales de la educación (profesores, directores, otros profesionales educativos, etc.); c) 10 profesionales de la administración pública que trabajan en los ámbitos de juventud, educación e inmigración; d) 10 familiares de los estudiantes dominicanos (madres, padres, abuelas, hermanos/as), que han permitido frecuentar sus casas y entrar una vez más en contacto profundo con el mundo de los sujetos investigados.

La triangulación de los diferentes puntos de vista de los actores sociales, que participan de manera complementaria a la construcción de la realidad de la juventud dominicana en la escuela, dialoga con los diversos contextos observados y analizados⁴. Además, se han recogido diversos tipos de datos cuantitativos tanto a nivel de los sistemas educativos español y catalán, como datos de carácter micro-social relativos a los institutos analizados. El estudio se ha realizado dedicando especial atención a los grupos de 3º y 4º de ESO de los diferentes centros, grupos donde se han conducido las observaciones en aula. En efecto, la etapa final de la escuela obligatoria se considera como una etapa determinante en los términos de las perspectivas futuras de formación y/o de inclusión/exclusión en el mercado del trabajo.

⁴ Aunque en este artículo se discuta específicamente el material etnográfico producido en L'Hospitalet, hay que señalar que en el marco del proyecto doctoral el autor realizó también una estancia de cuatro meses en la República Dominicana. Esta estancia permitió estudiar a nivel etnográfico cuatro de las escuelas que los estudiantes conocidos en España han frecuentado antes de emigrar, o, como en un caso, después de haber experimentado la escuela española y vuelto a República Dominicana por migración de retorno. Así pues, en el estudio se han podido seguir tanto los itinerarios escolares completos a nivel transnacional, como contextualizar el ámbito escolar del país de origen. La estancia ha sido realizada en el marco de la *Estancia Breve 2011* del Programa FPU (Formación de Profesorado Universitario) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

1.3. Los resultados del estudio

1.3.1. Las contradicciones de la escuela española en la gestión de la inmigración

La gestión de la inmigración en la escuela española presenta diferentes contradicciones. Una primera contradicción se construye entre los objetivos de equidad y excelencia declarados por las políticas educativas y un sistema escolar dual y polarizado, donde el origen socio-cultural del alumnado tiene una correspondencia directa con la titularidad (pública, privada o concertada) y la valoración social del contexto escolar frecuentado. La separación y segregación de los estudiantes opera no tan solo entre diferentes tipos de escuelas (nivel inter-escolar) sino que también y simultáneamente en la misma escuela (nivel intra-escolar) (Ballestín, 2010; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Pàmies, 2013). Las prácticas de selección y gestión del alumnado se basan en una inclusión diferencial y la minorización de determinados colectivos, según la posición ocupada en la estratificación social y los criterios de *deseabilidad* de la sociedad de llegada. Así pues, emerge una clara contradicción entre el *discurso intercultural* para lograr una mayor integración socio-educativa del alumnado y algunos dispositivos y prácticas educativas segregadoras puestos en acto para estos objetivos bajo el paradigma de la atención a la diversidad y la educación compensatoria (Olmos, 2012; Colectivo Ioé, 2012). Molina (2010: 150) recuerda que “el problema ideológico de la perspectiva compensatoria es el hecho de seguir argumentando que el sistema educativo no tiene ningún problema sino que éste está en determinados colectivos”, en una visión totalmente auto-exculpatoria de la escuela de acogida.

Esta perspectiva auto-exculpatoria se apoya en el discurso sobre el *déficit escolar previo* para poder interpretar el fracaso escolar generalizado de determinados colectivos estudiantiles (Carrasco et al., 2011), como en el caso de los jóvenes dominicanos de este estudio. Este discurso se construye sobre la idea de que la responsabilidad del fracaso residiría en los sistemas educativos de origen, en cuanto extremadamente carentes y caracterizados por una formación de nivel

bajo. De esta manera, las condiciones en las cuales los estudiantes hijos de inmigrantes se incorporarían en la escuela de acogida no les permitirían integrarse con éxito. Así pues, estos jóvenes serían predestinados a fracasar en la escuela española a causa del nivel bajo que tienen en el momento de la incorporación, cuanto más tardía peor: “Vienen aquí sin hábitos de estudios, sin saber nada, algunos puede que ni se hayan escolarizado en su país... Aquí no se les puede enseñar todo”⁵ (Antonio, Profesor, Centro Público⁶).

El sistema educativo español, así como los sistemas educativos de los países de procedencia de la gran mayoría de los estudiantes extranjeros en España –como por ejemplo la República Dominicana (Valera et al., 2001; Giliberti, 2013)-, se caracteriza por una clara dualización: por un lado la escuela pública, que cada vez más se dirige a la población de clase baja, y por el otro lado un sistema de escuelas privadas y concertadas para las clases media y alta (Feito, 1998; Fernández, 1999; Bonal, 2002). En la experiencia migratoria a la mayoría de estudiantes les ha tocado experimentar los dos polos de la dualización: lo más común es que en su país de origen experimenten la escuela privada de pago, gracias a las remesas de los padres y madres que han emigrado, mientras que en destino es mayoritaria, con excepciones, la experiencia de la escuela pública. Una informante que en la República Dominicana ha frecuentado en un determinado momento los colegios de la élite, comenta que:

las mamas quieren lo mejor para sus hijos y mi mama se llenaba de lo más caro...como no podía estar cerca, prefería pagarme el colegio más caro que podía... (Rows, dominicana, 17 años, desde hace 3 años en L'Hospitalet).

Según remarca el Colectivo Ioé (2012), en la España de las últimas décadas la tendencia de los autóctonos ha sido *moverse* hacia los centros privados y concertados, mientras que la de los hijos de inmigrantes se ha dirigido cada vez

⁵ Paradójicamente, en la ocasión en donde se extrae la cita el profesor se está refiriendo a uno de los jóvenes de origen dominicano que, llegado en edad muy temprana, solo conoce la escuela de acogida.

⁶ Los nombres de los informantes son todos inventados para garantizar su anonimato, así como se respeta el anonimato de los centros estudiados. Las citas procedentes de entrevistas realizadas en catalán han sido traducidas en castellano por el autor.

más hacia los de titularidad pública: por lo que respecta al colectivo iberoamericano un 80,6% estudia en centros públicos, mientras que un 19,4% en privados y concertados (MECD, 2012). Los datos presentados por Calero y Bonal (1999) no dejan dudas sobre la existencia de una clara relación entre el nivel de renta familiar y la participación en la enseñanza concertada y privada. Hay que remarcar la voluntad gubernamental de favorecer los centros concertados, con un aumento progresivo de la tasa de crecimiento anual acumulativa de los recursos públicos para estos centros desde principio de los '80 (Bonal, 2002). Tal y como sostiene Bonal,

a pesar de que la enseñanza privada en España no puede considerarse un sector homogéneo, su pluralidad no excluye que se trate de un sector que ha gozado de importantes privilegios en el pasado y que ha constituido históricamente la opción de escolarización de las clases altas y medias-altas para asegurar la reproducción de sus posiciones sociales (Bonal, 2002: 22).

La escuela pública se configura como el contexto educativo donde acuden quienes no pueden permitirse ir a un centro concertado o privado. Se ha podido comprobar que la mayoría de los profesionales entrevistados en los públicos prefieren la concertada y privada para la escolarización de sus hijos. Esta misma preferencia - que vincula la escuela pública con una baja deseabilidad- es expresada por los padres y madres de origen extranjero, aunque -a diferencia que en el caso de los profesionales autóctonos- solo en una minoría de casos pueden ver satisfecho su deseo. El estudio detecta que la mayoría de madres dominicanas expresan su preferencia hacia la escuela concertada -aunque irónicamente solo una pequeña minoría puede acceder a ella- sobre la base de la idea de una escuela pública relacionada con peleas, descontrol y baja formación.

Yo prefiero que mis hijos vayan a la privada porque en la pública todo está sin control, los chamaquitos se pelean... y después en la clase no hacen mucho, yo quiero que a mi hijo me lo cuiden y le enseñen más... (Mayra, madre de Edgar).

Fernández (1999) afirma que la escuela estatal se ha convertido en la escuela de los pobres -y se pregunta en este sentido si realmente la escuela pública se puede

considerar como *pública*-, en un proceso que ha aumentado progresivamente en la última década y cada vez más con la crisis. Las últimas medidas de recorte educativo -llevadas a cabo por el Gobierno presidido por el Partido Popular- que en el año 2011 amplían el número legal de alumnos en una clase hasta 36 estudiantes en secundaria, 30 en primaria⁷ y al mismo tiempo elevan el número de horas de trabajo de los profesores sin un aumento salarial, constituyen un claro ejemplo de este inexorable proceso de empobrecimiento estructural de la escuela pública española.

Si es fácil que la segregación inter-escolar sea detectada y alarme la opinión pública (Síndic de Greuges, 2008), no sucede lo mismo con la segregación intra-escolar, conformada por prácticas y dispositivos poco estudiados y debatidos en el Estado español. Compartir la misma escuela no supone necesariamente para los estudiantes tener acceso a experiencias, expectativas y oportunidades similares, considerado que en los institutos existen y se fomentan espacios de aprendizaje y de socialización diferenciados y diversificados según el presunto nivel académico y las presuntas capacidades de aprendizaje de los estudiantes (Ballestín, 2010; Carrasco et al., 2011; Pàmies, 2013). Así pues, en los diferentes centros se pueden agrupar a los estudiantes en grupos homogéneos dependiendo del nivel académico en todas las materias (*tracking, streaming*), formar agrupamientos más flexibles en la mayor parte de estas (*banding*) o agruparse en función de sus capacidades en cada una de ellas (*setting*). Los agrupamientos diferenciados por nivel acaban teniendo más conexión con criterios de segregación que con la mejora del rendimiento de los estudiantes o con aspectos curriculares (Van Zanten, 2001). En efecto, el origen étnico, el estatus inmigrante y la condición de la *negritud* juegan un papel clave para la pertenencia o menos a estos grupos escolares que fracasan. Muchas investigaciones realizadas en el ámbito de la Antropología y la Sociología de la Educación ven esta práctica –que definimos *oculta* porque no está prevista por las normativas oficiales- como segregadora y peligrosa. En efecto, puede contribuir a la creación de expectativas y recorridos diferenciados para

⁷ Estas medidas han sido acompañadas de las declaraciones del Ministro Wert donde aseguraba que hasta 45-50 estudiantes por aula no se pierde eficacia educativa (El País, 15/10/2012), declaraciones que dejan prever -y temer- un ulterior aumento en el futuro.

poblaciones con diferentes procedencia, clase social y capital sociocultural diferente (Oakes y Stuart, 1998; Ponferrada, 2009). La antropóloga Maribel Ponferrada, en su etnografía sobre chicas hijas de la clase trabajadora en la periferia barcelonesa comenta que:

Esa y otras investigaciones han mostrado cómo, frecuentemente, la segregación escolar interna aparece asociada al origen del alumnado, produciendo una segregación étnica y de clase social, contribuyendo a *etnificar* lo escolar y a asociar ciertos orígenes con determinados *caminos* escolares y disminuyendo las relaciones y contacto interétnicos a medida que la escuela tiene mayor segregación escolar interna (Ponferrada, 2009: 70).

Por lo que respecta a las escuelas investigadas, los dos centros públicos realizan el *tracking* y el *streaming*, mientras que los centros concertados realizan el *banding* y el *setting*. El estudio de Ferrer, Castel y Valiente (2009) revela que en Cataluña por lo menos uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles, siendo la Comunidad Autónoma del Estado español donde esta práctica es más generalizada.

1.3.2. La juventud dominicana en la escuela secundaria de L'Hospitalet

La juventud dominicana que está cursando la escuela secundaria en los barrios de La Florida, La Torrassa y Pubilla Cases de L'Hospitalet responde en su mayoría - en un aproximado 60% de la muestra de este estudio- al perfil de chicos y chicas que emigraron durante su adolescencia (de los 13 a los 17 años, en un 35%) y durante la infancia (de los 6 a los 12 años, en un 25%). De todas formas, también hay una parte consistente, un aproximado 40% de los informantes, que llegaron durante su primera infancia, antes de cumplir los 6 años (25%) o que nacieron en Cataluña (15%). El cumplimiento del sexto año de edad marca de manera importante la llegada, porque revela o no una escolarización previa en el país de origen. Autores de EE.UU., como por ejemplo Rumbaut (1999), y muy recientemente algunos investigadores españoles (Lapresta et al., 2012), proponen una definición decimal de los hijos de la inmigración, a partir de su llegada y de

su socialización escolar: si los que nacieron aquí serían una segunda generación en sentido estricto, seguiría la generación 1,75 (llegados de los 0 a los 5 años), la generación 1,5 (llegados de los 6 a los 12 años) y la generación 1,25 (llegados de los 13 a los 17 años). Estos criterios de análisis basados en la *generación*, sin duda útiles para el análisis, se discuten a nivel epistemológico por parte de una serie de autores que consideran trivial definir como *inmigrantes* a personas que no han vivido nunca el proceso migratorio; además, el concepto de segundas generaciones tiene el riesgo de remarcar -en una cadena infinita- el peso de la *condición inmigrante* como elemento de una subalternidad heredable (Bourdieu, 1999; Pedreño y Hernández, 2005; García, 2011).

Un 40% de los protagonistas del estudio no vivieron el sistema educativo dominicano antes de experimentar el español y solo conocen la *escuela de aquí*. En España, a día de hoy se dispone de una escasa literatura sobre la inmigración dominicana, focalizada casi exclusivamente sobre la dimensión familiar, el papel de las madres y del trabajo femenino (Herranz, 1997; Gregorio y Ramírez, 2000). Hay un vacío con respecto a otras investigaciones sobre los jóvenes reagrupados y las formas de su presencia en la escuela y en el espacio público. Tal vacío adquiere todavía más peso en los contextos donde los jóvenes dominicanos son protagonistas de procesos de discriminación y estigmatización y generan preocupación social (Porzio y Giliberti, 2009; Giliberti, 2012 y 2014). En términos simbólicos la presencia juvenil dominicana se considera *hiper-visible* y *ruidosa*; esta caracterización se puede entender tanto en un sentido activo, como en un sentido pasivo. En primer lugar, sus comportamientos se juzgan negativamente por los adultos que trabajan con los jóvenes por un exceso de visibilidad (Aramburu, 2002). En segundo lugar, se habla mucho de ellos en términos de rumores y estereotipos, y los mismos sujetos acaban por ser conscientes de su estigma. Generan ruido directamente -en sentido activo-, y al mismo tiempo se genera ruido sobre su presencia -en sentido pasivo-, a través de dinámicas de representación que se retroalimentan.

En el territorio del estudio los conceptos *dominicano* y *negro* se construyen en una relación de sinonimia (Giliberti, 2012 y 2014). Dicho de otra forma, hablar de los *negros* equivale a hablar de los *dominicanos*; así pues, la construcción de la

negritud en el contexto estudiado se hace a partir de la *dominicanidad* y al revés. Este proceso resulta irónico si se piensa que en la sociedad dominicana la *negritud* se construye a partir de la identidad haitiana y en oposición a la *dominicanidad* (Giliberti, 2013). *Negros*, con un estilo estético tendente al *gangsta-style* (Benasso y Bonini, 2009), muy presentes en el espacio público, se convierten en hiper-visibles en la percepción social y en opinión de los adultos españoles que trabajan en el sector educativo, aunque en términos estadísticos la población dominicana represente solamente el quinto colectivo en los barrios analizados -después de ecuatorianos, bolivianos, marroquíes y peruanos- conformando el 7% aproximado de la presencia de origen extranjero, que corresponde casi a un 2% del total de la población (INE, 2012). Si consideramos la edad escolar el porcentaje es más elevado y los jóvenes dominicanos representan en media el 8% de la población de los centros públicos analizados -donde están evidentemente sobrerrepresentados- pero su presencia baja alrededor del 2% en los centros concertados. En ocasiones los espacios escolares o los espacios públicos se definen por los adultos como *guetos dominicanos*, aunque el nivel numérico de la presencia no justificaría tal percepción y representación. Es interesante preguntarse por qué no se aplica un discurso parecido y tan estigmatizador para poblaciones más numerosas, por ejemplo los ecuatorianos o bolivianos. Una serie de factores, entre ellos las características fenotípicas consideradas inferiorizantes y las correspondientes representaciones (los *negros*), participan en la conformación de este estigma.

Aunque tanto los chicos como las chicas pertenezcan al universo de representación construido para la juventud dominicana en el escenario de la *negritud*, emergen evidentes diferencias de género en la construcción de las identidades juveniles de unas y otros, en el espacio público y en la escuela. Por un lado, el imaginario sexy e hiper-feminizado evocado por muchas chicas dominicanas a nivel de representación social se relaciona con una construcción hiper-masculinizada de la identidad varonil, vinculada a la fuerza física, al ser macho e igualmente atractivo a nivel sexual (Giliberti, 2012). Por otro lado, las vivencias callejeras -que se suelen asociar más con el género masculino- se sitúan en una posición dialógica con un relativo mayor fracaso escolar protagonizado en general por los chicos dominicanos con respecto a las chicas, remarcado por

buena parte de los profesionales entrevistados y confirmado en términos relativos, sin ser particularmente evidente, por el análisis de los resultados académicos de la población estudiada.

- En general los dominicanos tienen altos índices de fracaso... y sobre todo los chicos. No sé por qué pero los índices de fracaso de los chicos son más elevados...

Entrevistador: ¿Cómo podemos interpretar esto?

- Hombre, yo creo que es un problema de... no conozco mucho el mundo dominicano pero por lo que he hablado con padres y madres es un problema que el valor cultural del estudio los hombres no lo tienen nada claro en su país... y esto se ve luego aquí. (...) La mujer dominicana yo creo que es muy trabajadora, mientras que no considero que el hombre tenga tanta capacidad de esfuerzo y de sacrificio... Esto se transmite en las chicas y hace que las mujeres tengan más clara la idea de sacrificarse para estudiar (Francesc, Director, Centro Público).

Emerge en la cita la fuerza seductora de la interpretación culturalista, que tal y como emerge en los resultados del estudio, se infiltra incluso en los discursos sobre las representaciones de género. En cualquier caso, podemos constatar una mayor resistencia a la cultura escolar por parte de los chicos que de las chicas en posición subalterna, como se ha detectado también en el país de origen (Vargas, 2009; Giliberti, 2013) y la literatura socio-antropológica europea confirma. En la escuela de acogida los imaginarios vinculados a fracaso escolar y vivencias callejeras se inscriben en las representaciones de la juventud dominicana, en particular en relación a la presencia varonil, pero en términos generales no dejan de insertar las chicas en el mismo escenario estigmatizado.

1.3.3. Procesos de segregación y *minorización escolar* de la juventud dominicana

En un proceso de inferiorización y estigmatización, la escuela convierte a los estudiantes dominicanos en objetos de atención educativa. La presente etnografía comprueba los procesos de fracaso escolar generalizado de la población estudiada. Las principales evidencias del fracaso escolar se pueden abordar a partir de dos conjuntos de datos: a) la diferencia abismal entre la presencia de estudiantes dominicanos en ESO y en etapa postobligatoria, fenómeno muy preocupante en relación a la población juvenil de origen migrante en su conjunto (Serra y Paludàrias, 2010; Carrasco et al., 2011); b) la presencia mayoritaria de estos estudiantes en los *grupos de diversidad*, o dicho de forma más directa los *grupos de nivel bajo*, *grupos de los tontos* o simplemente *grupos malos* (Giliberti, 2012).

El estudio de Serra y Paludàrias (2010) sobre la continuidad escolar de los hijos de la inmigración en Cataluña evidencia una clara diversificación entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante, aclarando que los estudiantes de ciertas nacionalidades tienden de forma muy marcada a la continuidad académica, en contraste con otros que concluyen su vida académica al terminar la ESO o incluso antes. Los estudiantes de origen dominicano se conforman en el territorio estudiado como el colectivo que se percibe con mayor índices de fracaso y mayor abandono escolar, tal y como pasa en el suburbio madrileño de San Cristobal de los Ángeles estudiado por Cecilia Eseverri (2012), donde los jóvenes dominicanos destacan por fracaso escolar. Más de un profesor entrevistado en L'Hospitalet afirma definitivamente que: “los dominicanos tienen el nivel escolar más bajo que he visto en mi vida”.

En los centros públicos analizados, los dominicanos representan alrededor del 8% de la población en ESO. De forma distinta, son absolutamente minoritarios en los recorridos post-obligatorios, donde se sitúan en torno al 2%. Según los datos relativos a los centros analizados, aproximadamente el 65% de los chicos y chicas dominicanas matriculados en ESO no siguen en la etapa post-obligatoria, sino que interrumpen su recorrido formativo. Fuera de la escuela, esta juventud acaba en buena parte en la calle, sin haber conseguido el diploma de ESO. Respecto al

aproximado 35% restante, conformado por jóvenes dominicanos que consiguen seguir en la etapa post-obligatoria, de media el 65% están matriculados en Ciclos Formativos y el 35% accede a Bachillerato. En las escuelas concertadas los estudiantes dominicanos son pocos en la ESO, alrededor del 2%, prácticamente todos fruto de la repartición obligatoria realizada por la Oficina Municipal de Escolarización (OME); los estudiantes dominicanos en la escuela concertada son completamente ausentes en la etapa post-obligatoria.

Por lo que hace al alumnado dominicano de ESO, éste se caracteriza por una presencia importante en los grupos de nivel bajo, que se sitúa en las escuelas estudiadas sobre un aproximado 70%. Los profesionales de la educación parecen creer -y contribuir en una *profecía autocumplida*- a la vinculación entre procedencia nacional y nivel escolar del alumnado que retroalimenta la situación de fracaso de estos estudiantes. Se da mucha importancia al elemento nacional, aunque otros elementos -como la cultura regional de pertenencia o la cultura de clase- pueden haber marcado mayormente la biografía en cuestión (Aramburu, 2002). En este sentido, se conforma un cuadro donde determinadas nacionalidades se asocian inexorablemente al discurso del déficit escolar previo -y entonces al fracaso escolar- como sucede en el caso de la procedencia dominicana, mientras que otras procedencias, como la argentina o la chilena, no se estigmatizan asociándose al éxito escolar. Estas creencias, que en ningún caso se basan sobre el conocimiento del contexto escolar de origen sino sobre prejuicios, se socializan entre el profesorado y se construyen como verdades absolutas. Vemos aquí que el secretario de una escuela pública, que acaba teniendo un peso muy importante sobre la modalidad de incorporación de los alumnos, discrimina los estudiantes por su nacionalidad:

- Yo, como secretario, tengo acceso a los datos de los alumnos y me interesaba ver si se daba una relación entre la procedencia y el nivel escolar... Salió que la relación entre dominicanos y fracaso era prácticamente absoluta... o sea, casi todos los dominicanos suspendían casi todas las materias...

Entrevistador: ¿Cómo has comprobado esta relación?

- Esto lo he visto el año pasado, en junio, cuando he entrado como secretario, valorando el año anterior (2009-2010), mirando los datos de los alumnos... Yo buscaba una relación para responder a la pregunta: ¿Cómo podemos agrupar a los alumnos? Me he preguntado si yo podría atreverme a medir el nivel de los alumnos en función de su país. ¿Que pasaría si lo hiciera? Que es feo, es feo agrupar la gente en función de su país... pero lo he pensado y he descubierto que los resultados de la relación eran sorprendentes... Tal cual: los argentinos buenas notas, los dominicanos malas notas, del Ecuador un poco de todo... había esta relación clara con los dominicanos, pues excepto algunos pocos, todos suspendían las materias... (Sergi, Profesor y Secretario, Centro Público).

El informante citado, como varios otros colegas entrevistados, atribuye el éxito y el fracaso escolar a una relación directa con la procedencia nacional, buscando incluso de forma tautológica esta relación en los datos y confiriendo estatuto de realidad a esta creencia. Así pues, en una *profecía autocumplida* las construcciones sociales y los estereotipos sobre las procedencias nacionales llegan a tener un peso extremadamente importante sobre las trayectorias escolares que los jóvenes protagonizan (Ballestín, 2010; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Carrasco et al. 2011; Pàmies 2013). Los profesionales llegan a afirmar que es el *origen* lo que influye de forma autónoma y absoluta en el fracaso, generando un discurso que se puede definir como *positivismo de las notas*: según el informante las notas no se construyen en la escuela de acogida, si no que son directamente hijas del origen.

- Me quedó claro entonces que había una relación directa entre procedencia y notas... Ostras, ¡no influimos nosotros en las notas que traerán! Están marcados ya por la procedencia...era increíble la relación que había... (Sergi, Profesor y Secretario, Centro Público).

La literatura socio-antropológica ha documentado ampliamente una vinculación entre los imaginarios culturales de acogida sobre el alumnado y las familias de origen inmigrante, las expectativas y las valoraciones docentes *a priori* que inclinan la balanza hacia el éxito o el fracaso escolar. Según Rosenthal y Jacobson

(1980) el *efecto Pygmalion* consiste en que las expectativas y las previsiones que la institución escolar y sus profesionales construyen sobre los alumnos condicionan las conductas hacia lo que los profesores esperaban. Así pues, la *fuerza de prejuicio* (Taguieff, 1988) vinculada a la mirada que la escuela y los contextos sociales producen sobre los diferentes colectivos tiene repercusiones directas sobre los recorridos escolares subalternos de determinados grupos de jóvenes.

1.3.4. Las condenas y las *disociaciones*

Un alto número de profesores durante el trabajo de campo afirmaba que los estudiantes están condenados por su origen de procedencia -el déficit, escolar y social- y por el contexto familiar y cultural de origen. La visión del profesorado en términos generales se sitúa en un escenario particularmente distante al imaginario de las familias de origen inmigrante, en un evidente proceso de inferiorización que claramente dificulta la relación familia-escuela. Durante una entrevista, refiriéndose a un chico dominicano, un profesor comenta que:

Encima, tiene una cultura dominicana bien arraigada... No sé si en casa debe de tener solo la madre de referencia, bien dominicana ella también... ¿vale? Que no critico, pero si solo tiene la madre que es de la República Dominicana, que el nivel cultural es tan bajo... pues el hijo está como condenado (José, Profesor, Centro Público).

La socialización de estereotipos sobre determinados colectivos entre profesionales de la educación resulta tener consecuencias estigmatizadoras catastróficas. Así pues, otro profesor, refiriéndose al estigma que se construye sobre determinados tipos de jóvenes, comenta que: “algunas culturas se lo están ganando” (Carlos, Profesor, Centro Público). Este discurso resulta totalmente auto-exculpatorio, y peligroso, porque genera un odio social hacia determinados grupos estudiantiles. Los profesionales de la educación no son los únicos actores que alimentan estos discursos. Un responsable municipal de las políticas de inmigración explica que:

Este estigma de alguna manera los chicos dominicanos lo están mereciendo...y los datos los confirman. Sobre tres situaciones

problemáticas en la calle, por lo menos en dos casos hay jóvenes dominicanos como protagonistas... hace dos noches ha habido un tiroteo en el barrio y también en este caso se trataba de jóvenes dominicanos (Funcionario municipal, Área de inmigración, Ayuntamiento de L'Hospitalet).

Los datos que menciona el funcionario municipal evidentemente no son confiables, porque se basan sobre leyendas urbanas y claras generalizaciones, como se ha podido comprobar durante el amplio proceso etnográfico. De todas maneras, convertidos en verdad compartida, estos estereotipos, así como la construcción social inferiorizante de los jóvenes dominicanos, se han impuesto como reales. Así pues, el estudio detecta que en ocasiones se estigmatizan a los alumnos dominicanos por presuntas bajas capacidades intelectuales, apoyando implícitamente peligrosas y anacrónicas teorías de la inferioridad biológica y cultural, como podemos ver en los siguientes dos extractos de entrevistas con dos profesoras:

Tengo mi teoría sobre la población dominicana... estos alumnos vienen con unos niveles de aprendizaje bajísimos, excepcionalmente te encuentras con alguien que dices: “Bien, este podemos esperar que llegue a la Universidad... tiene capacidad de trabajar, tiene buenos hábitos, está despierto...” Pero la gran mayoría... no sé, al principio dices: “Es que... no están escolarizados en los tiempos que aquí escolarizamos a los alumnos...” O sea, su ida a la escuela estaba reducida a dos horas diarias o a días alternos... ha habido alumnos que han llegado sin saber leer ni escribir... (...) Los estudiantes comentan que allá no van casi a la escuela, el horario es mucho más reducido, les cuesta mucho adaptarse a la escuela de aquí y tampoco le dan la importancia en aprender por aprender. Ves así una falta de motivación en general (...)

Entrevistador: (...) pero hay casi una mitad de ellos que no conocen la escuela de allá, no se han escolarizado en origen, sino solo en acogida... ¿para estos que interpretación podríamos plantear?

- Yo tengo algunas hipótesis... no sé si el tipo de alimentación de los dominicanos... no desarrollan... a nivel cognitivo veo que tienen muchas carencias en general, muchas... y entonces veo que puede ser un tema más de ADN, yo que sé... (se ríe).

Entrevistador: ¿Una interpretación genética?

- Sí, claro...

Entrevistador: ¿En qué sentido lo dices?

- No sé... pero es un contraste muy grande con otras culturas sudamericanas...

Entrevistador: Me gustaría entender bien tu opinión... ¿Tú dices porque han nacido allá o porque...?

- A ver, cuando te llega un alumno nuevo... no son prejuicios... Preguntas: “¿De dónde es?” Si te dicen que es dominicano, por la experiencia dices: “¡Ostras, a ver que nivel tiene!” Y cuando ves que es tan generalizado, piensas que el factor de no haber estado escolarizado el mismo tiempo que aquí no es motivo suficiente como para encontrarte estos coeficientes intelectuales de muchos alumnos...les cuesta mucho... Por ejemplo otra cultura, la magrebí, a lo mejor tampoco están escolarizados en zonas rurales, o donde sea, pero ves que tienen otra inteligencia más viva, más... no sé, es una hipótesis que siempre he pensado, que puede ser la alimentación de estos países... Hay muchos factores que inciden en un buen desarrollo cognitivo de una persona... no te puedo argumentar más, pero a ver que saldrá de este estudio que estás haciendo, tengo mucha curiosidad por conocer los resultados... no es prejuicio ni nada, ni racismo, ni mucho menos... pero es tan bajo el nivel de los estudiantes de República Dominicana que me hace pensar que a parte de otros factores, hay un tema biológico... Es una opinión que he podido compartir con muchos colegas y varias veces hemos dicho que tendríamos que ir a República Dominicana para hacernos una idea... (Laia, Profesora, Centro Público)

Muchos profesores de aquí dicen que: “Bueno, la capacidad intelectual de los dominicanos, pues, es tan baja... ¡Pues, esto tiene que ser biológico! No puede ser que todos...” Varios profesionales piensan esto... se hacen bromas y todo entre el profesorado, diciendo: “Parece que en la isla ha habido una guerra, y han liquidado los listos y se han quedado los tontos...” (Dolores, Técnica de Integración Social, Centro Público).

Así pues, en términos generales la escuela de acogida –intentando desmarcarse solo a nivel retórico de la acusación de racismo- parece igualmente describir a estos jóvenes como actores que *naturalmente* fracasan a nivel educativo, con pocas capacidades de abstracción y destinados a trabajar como mano de obra barata, *herederos* de la clase trabajadora explotada:

Yo no soy racista, sino lo que quiero plantear es que tengan otros tipos de capacidades, por ejemplo más prácticas, concretas, y no tanto la capacidad de abstracción (Diego, Profesor, Centro Público).

No obstante, tal como nos recuerda Delpino (2008) en un estudio sobre la escolarización del alumnado inmigrado de origen latinoamericano, es importante hacer constar que la actitud de los profesores es variada y los discursos que aquí se atribuyen al profesorado, aunque mayoritarios en el contexto estudiado, no se pueden aplicar a la totalidad del profesorado. En efecto, hay también una parte de ellos –una minoría- que no estaría de acuerdo con los profesionales citados en el presente artículo y se acerca a las tesis que aquí se defienden. De todas formas, el estudio detecta una distancia generalizada entre los puntos de vista de los dominicanos, jóvenes y adultos, y la visión de quienes trabajan en el ámbito educativo en relación a los procesos de fracaso escolar y de percepción del estigma. En este sentido resulta fundamental evidenciar estas *disociaciones* (Bernstein, 1990) por su capacidad de influenciar en los resultados académicos y en las construcciones de las identidades juveniles. Bernstein, en efecto, con el concepto de *disociación* define el conjunto de factores que sitúan al alumno en una posición de incompreensión, cuando no de resistencia, en relación a las finalidades y exigencias de la institución escolar.

En su magistral etnografía sobre los hijos de la clase obrera en la escuela británica de los años setenta, Paul Willis (1988) remarca cómo, paradójicamente, la escuela cumple con su papel alejando a los estudiantes socialmente subalternos de los recorridos formales y adiestrándolos en la habilidad manual y en la masculinidad, para reproducir la posición social subalterna de su familia de origen. Así pues, se trataría de procesos de desafiliación y abandono escolar protagonizados de forma aparentemente más o menos voluntaria por esta juventud inmigrante subalterna, que a través de una contracultura escolar resistente a la escuela escondería situaciones de desigualdad estructural. Eseverri (2012: 300) analiza biografías juveniles de un suburbio de Madrid, donde los centros no cubren las necesidades de los alumnos, y algunos de estos, considerando sus posibilidades de logro limitadas, deciden anticiparse al fracaso e ir alejándose de la escuela: “el abandono educativo se convierte en algunas ocasiones en una *solución*, porque aleja a los jóvenes de un entorno social adverso”. Es el mismo proceso protagonizado por la mayoría de los jóvenes dominicanos de este estudio, que, de todas formas, después del abandono escolar se encuentran cada vez más en un *limbo* o *tierra de nadie*, un espacio intermedio que sin remitir a una total separación de la sociedad los ve situados en posición distante con las estructuras formales de integración, en un estado constante de desmotivación.

La escuela no me gustaba nada y estaba siempre en el grupo de los malos o de los tontos, donde no se hace nada... a mi no me gustaba estar allá, si no tengo que hacer nada entonces prefiero ya no ir al instituto, pa' calentar la silla y solo pa' ir a liarla, ya no voy... este año lo he dejado, ya no quiero hacer nada en la escuela, esto que enseñan allá no me va a servir de nada... e ir al grupo malo donde me meten a mí solo es perder el tiempo... a ver que pasa por la calle... (Carlos, dominicano, 16 años, desde hace 11 años en L'Hospitalet).

1.4. Conclusiones

En las últimas décadas la inmigración en la escuela española se ha construido como un *problema* (Pedreño y Hernández, 2005; Alegre, 2008; García, 2011); al

mismo tiempo, se ha vinculado a un discurso de justificación auto-exculpatoria sobre un presunto déficit de los estudiantes de origen inmigrante (Valencia, 2000), a paliar gracias a la perspectiva de una educación compensatoria. En este marco, el paradigma de las diferencias culturales ha substituido los anteriores dispositivos clasistas y racistas y, en una escuela evidentemente dual y polarizada, se han puesto en acto también prácticas educativas de segregación intra-escolar (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Pàmies, 2013).

En el presente artículo se ha descrito y analizado la situación educativa de la juventud dominicana en los términos de escolarización subalterna y *minorización* escolar (Carrasco et al., 2011), en tanto que escolarización marcada por el prejuicio y la incorporación en los *grupos de los malos* o *de los tontos*, grupos con menores niveles académicos y menores expectativas del profesorado. Desde la escuela de acogida mayoritariamente se interpreta y justifica el fracaso con la teoría del *déficit escolar previo*, según la cual los estudiantes llegarían con carencias educativas incolmables desde la escuela de sus países de origen (Colectivo Ioé 2012; Olmos 2012). Esta interpretación, que responsabiliza por completo el sistema educativo del país de origen y oculta las prácticas de construcción social estigmatizada y de racismo en la sociedad de llegada, pierde su fuerza de persuasión cuando constatamos que una parte relevante de los estudiantes dominicanos -un 40% de lo que hace la muestra de este estudio- se ha escolarizado solo en la escuela de acogida (Giliberti 2012). El análisis, entonces, se hace más complejo y se vincula necesariamente a la construcción social del alumnado inmigrante extranjero, *el otro en nuestras escuelas* en palabras de la antropóloga Antonia Olmos (2008), que vive la subalternidad de la *condición inmigrante* (Pedreño y Hernández, 2005; Alegre, 2008; García, 2011). En particular, los protagonistas de este estudio descubren en la calle y en la escuela de acogida los significados de la *negritud*, que en su país de origen se asocian con la identidad haitiana (Giliberti, 2013 y 2014).

En este escenario el abandono y la desafiliación escolar acaban siendo una solución distorsionada a la situación vivida por esta juventud marginal y estigmatizada (Eseverri, 2012), que, aproximadamente en un 65% queda excluida de la etapa secundaria post-obligatoria. Así pues, no tendría que sorprender que en

estos contextos el éxito escolar resulte inversamente proporcional a la construcción de una fama y popularidad juvenil (Giliberti, 2012). Dicho de otra forma, cuanto más se distancia de la escuela este tipo de jóvenes, más éxito tienen en los escenarios de socialización juvenil. Tal y como explica Venus, “hay muchos que no estudian como para encajar con los demás, para tener más fama... Van de superiores y te dicen: “Yo paso de esto, no sé qué...” (Venus, dominicana, 15 años, desde hace 7 años en L’Hospitalet). En una escuela que los estigmatiza y donde viven experiencias de inferiorización y minorización, muchos jóvenes dominicanos encuentran en la desafiliación y en el abandono escolar una solución posible. Esta solución, aunque les otorgue éxito a nivel identitario juvenil, en definitiva les acaba de condenar a una situación social de marginalidad.

1.5. Referencias bibliográficas

- Agrela, B. (2002) La política de inmigración en España: reflexiones sobre la emergencia del discurso de la diferencia cultural. *Migraciones Internacionales*, 1 (2): 93-121.
- Aja, E.; Arango, J. y Oliver, J. (Eds.) (2010) *Inmigración y crisis económica. Impactos actuales y perspectivas de futuro. Anuario de la Inmigración en España*. Barcelona: CIDOB.
- Alegre, M. Á. y González, S. (2012) La educación del alumnado inmigrante. Planteamientos, límites y oportunidades. En E. Aja; J. Arango; J. Oliver (Eds.), *La hora de la integración. Anuario de Inmigración en España*. Barcelona: CIDOB, pp. 68-102.
- Alegre, M. Á. (2008) Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345: 61-82.
- Álvarez, J. (2009) La representación mediática de la inmigración. Entre el encuadre y el estigma. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 80: 61-80.
- Aramburu, M. (2002) *Los ‘Otros’ y ‘nosotros’. Imágenes del ‘inmigrante’ en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Balibar, E. [(1991) 1988] Existe el neorracismo? En E. Balibar e I. Wallertsein, *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala, pp. 31-48.

- Ballestín, B. (2010) Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalión: *cultures d'origen* i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 15 (1): 61-89.
- Benasso, S. y Bonini, E. (2009) Gangsta style e consumi. Etnografia di un matinée. En Queirolo Palmas, L. (Eds.) *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre Corte, pp. 89-102.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse (Class, Codes and Control .Vol. 4)*. Londres: Routledge.
- Bonal, X. (2002) El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educar*, 29: 11-29.
- Bourdieu, P. (1999) *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la Invasión*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. [(1967) 1964] *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. [(1977) 1970] *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Cachón, L. (2002) La formación de la *España inmigrante*: mercado y ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97: 95-126.
- Calero, J. y Bonal, X. (1999) *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Carrasco, S.; Pàmies, J., y Bertrán, M. (2009) Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1): 55-78.
- Carrasco, S.; Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011) Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29: 31-60.
- Carrasco, S; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B., y Bertrán, M. (2011) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En García Castaño, F.J.y Carrasco, S. (Eds.) *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.

- Colectivo Ioé (2012) *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y de fracaso*. Madrid: IDIE-OEI.
- Colectivo Ioé (2011) Notas sobre los efectos socioeconómicos de la crisis para la población inmigrada. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 113: 85-95.
- Delgado, M. (2000) Inmigración, etnicidad y derecho a la diferencia. La antropología y la intervención de “minorías culturales” en contextos urbanos. En Checa, F.; Checa, J.C. y Arjona, A. *Convivencia entre culturas: El fenómeno migratorio en España*. Sevilla: Signatura Semos, pp. 119-149.
- Delpino, M.A. (2008) El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14: 79-102.
- Eseverri, C. (2012) La vida en los suburbios. Experiencias de los jóvenes de origen inmigrante en un barrio desfavorecido. En Aja, E.; Arango, J. y Oliver, J. (Eds.) *La hora de la integración. Anuario de Inmigración en España*. Barcelona: CIDOB, pp. 286-309.
- Feito, R. (1998) Escuela pública, escuela concertada y escuela privada. *Claves de Razón Práctica*, 86: 49-53.
- Fernández, M. (1999) ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284: 76-81.
- Ferrer, F. (Dir); Castel, J. L. y Valiente, O. (2009) *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García, I. (2011) La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers*, 96: 55-76.
- Giliberti, L. (2012) Els joves dominicans de L'Hospitalet i el racisme: una recerca etnogràfica. *Quaderns del Centre d'Estudis de L'Hospitalet*, 26: 147-176.
- Giliberti, L. (2013, en prensa) Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1): 151-162.

- Giliberti, L. (2014, en prensa) *La raza inmigrante y la variabilidad de la línea del color. Jóvenes dominicanos entre el ennegrecimiento y el emblanquecimiento. Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 30.
- Goffman, E. [(2003) 1963] *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Gregorio, C., y Ramírez, Á. (2000) ¿En España es diferente...? Mujeres inmigrantes dominicanas y marroquíes. *Papers*, 60: 257-273.
- Herranz, Y. (1997) Mujeres dominicanas en el servicio doméstico de Pozuelo-Aravaca. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 10: 75-101.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2012) *Padrón municipal de habitantes 2011*. Madrid: INE.
- Lapresta, C.; Huguet, Á.; Sansó, C. y Ianos, A. (2012) Autoidentificaciones de los descendientes de migrantes en Cataluña. Incidencia de la cohorte generacional (1.25/1.50/1.75/2.0/2.5). *Migraciones*, 31: 99-123.
- Mata, A. (2004) Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria. *4º Congreso sobre la Inmigración en España*: Universidad de Girona.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - MECD (2012) *Datos y cifras. Curso escolar 2012-2013*. Madrid: MECD.
- Molina, F. (2010) La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes. En Feito, R. (coord.) et al., *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 139-151.
- Oakes, J. y Stuart, A. (1998) Detracking for High Student Achievement. *Educational Leadership*, 55 (38): 41-48.
- Ogbu, J. (1991) Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. En Gibson, M. y Ogbu, J. (Eds.) *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minorities*. New York: Garland Publishing.
- OME - Oficina Municipal de Escolarización (2011) *Dades d'alumnat curs escolar 2010-2011*. L'Hospitalet de Llobregat: OME.
- Olmos, A. (2008) Estudiar migraciones desde la antropología social. Una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Migraciones*, 23: 151-190.

- Olmos, A. (2012) Cuando migrar se convierte en un *estigma*: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonautas*, 1(2): 62-85.
- Pàmies, J. (2011) Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 10: 144-168.
- Pàmies, J. (2013, en prensa) El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362.
- Pedreño, A. y Hernández, M. (Eds.) (2005) *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Penalva, A. (2009) Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico. *Migraciones*, 26: 85-114
- Ponferrada, M. (2009) Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía*, 119: 69-83.
- Porzio, L. y Giliberti, L. (2009) Espacio público, conflictos y violencias. El caso etnográfico de las organizaciones juveniles de la calle. En Markez, I.; Fernández A. y Pérez-Sales, P. (Eds.) *Violencia y salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva*. Madrid: AEN, pp. 435-447.
- Queirolo Palmas, L. (2012a) The social construction of the youth-migration nexus in contemporary Spain. A critical overview. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 3-33.
- Queirolo Palmas, L. (2012b) Juventudes y migraciones en Italia. Deconstruyendo la posteridad inoportuna. *Revista Andaluza de Antropología*, 3: 125-147.
- Ravecca, A. (2009) *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: Franco Angeli.

- Retis, J. y García, P. (2009) Jóvenes inmigrantes latinoamericanos en la prensa española. Narrativas mediáticas de la alteridad: el caso de las violencias urbanas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 209: 135-159.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. [(1980) 1969] *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Rumbaut, R. (1997) Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality. *International Migration Review*, 31 (4): 923-960.
- Santamaria, E. (2002) *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*. Barcelona: Anthropos.
- Sayad, A. [(2002) 1999] *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Serra, C. (2004) Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334: 165-176.
- Serra, C. y Palaudàrias, J. M. (2010) Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación*, Núm. extraordinario 2010: 283-305.
- Síndic de Greuges (2008) *La Segregació Escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges.
- Stolcke, V. (1995) Talking culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36 (1): 1-24.
- Taguieff, P.A. (1988) *La Force du Préjugé*. París: La Découverte.
- Valencia, R. 2000) *The evolution of deficit thinking. Educational thought and Practice*. London y New York: Routledge-Falmer Press.
- Valera, C. (Ed.); Zaiter, J.; Vargas, T.; Santelises, A., y Caracciolo, G. (2001): *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Santo Domingo: FLACSO-República Dominicana.
- Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vargas, T. (2009) La brecha entre la escuela y la juventud. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 12: 213-217.

- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Willis, P. [(1988) 1977] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Yuni, J. y Urbano, C. (1999) *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba: Editorial Brujas.

Giliberti, L. (2013) Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1): 151-162.

2. Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana *

LUCA GILIBERTI **

Universidad de Lleida, España.

Resumen: El presente artículo analiza las desigualdades sociales que se reproducen a través del sistema educativo, explorando el estudio de caso de la República Dominicana. El material empírico se basa en los resultados de un estudio etnográfico realizado en diferentes escuelas de Santo Domingo, y en el uso de datos secundarios. De esta forma, se ofrece un panorama amplio sobre la situación educativa en el país caribeño, enfocando el discurso sobre las marcadas desigualdades que se construyen entre diferentes grupos juveniles y sus respectivas escuelas. Tales procesos, que afectan sobre todo a los grupos más pobres, ponen en peligro el derecho a la educación para toda la juventud, dentro de un sistema educativo notablemente diferenciado en términos de clase social e identidad racial.

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): sistema educativo, estratificación social, desigualdad social, exclusión social.

Educational system, youth and social inequalities: a study in Dominican schools

* Este artículo de investigación científica y tecnológica, que se sitúa entre la Antropología y la Sociología de la Educación, presenta algunos resultados del proyecto doctoral del autor y fue financiado por la ayuda FPU (Programa de Formación del Profesorado Universitario) AP2008-01092, del Ministerio español de Educación, Cultura y Deporte. Se trata de una etnografía transnacional que analiza las trayectorias escolares y la construcción de las identidades juveniles entre las periferias de Barcelona y Santo Domingo. El trabajo de investigación para el presente artículo fue iniciado en septiembre de 2011 y finalizado en agosto de 2012.

** Investigador en formación del Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida (España), miembro del Grupo de investigación Gesec - Territorio y Sociedad, y doctorando en el programa Educación, Sociedad y Calidad de Vida. Profesor de Exclusión Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida durante el curso 2011-2012. Investigador visitante en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana, 16/09/2011 – 15/01/2012). Licenciado y Máster en Antropología Social y Cultural, Universidad La Sapienza de Roma y Universidad de Torino (Italia). Correo electrónico: lucagiliberti@geosoc.udl.cat

Abstract: The present article analyzes the social inequalities that are generated by the educational system by exploring the situation in the Dominican Republic. Its empirical material is based on the results of an ethnographic study, which was carried out in different schools in Santo Domingo, and is extended by secondary data. Therefore, the study provides a broad overview of the educational situation in the Caribbean country, focussing upon the discourse of the insurmountable inequalities which are constructed between different youth groups and their respective schools. These processes, which in particular affect the poorest groups, jeopardize the right to education for all youth in an education system which is notably differentiated in terms of social class and racial identity.

Author keywords (Unesco Thesaurus): educational systems, social stratification, social inequality, social exclusion.

Sistema educativo, jovens e desigualdades sociais: um estudo sobre a escola dominicana

Resumo: O presente artigo analisa as desigualdades sociais que são reproduzidas através do sistema educativo, explorando o estudo de caso da República Dominicana. O material empírico baseia-se nos resultados de um estudo etnográfico realizado em diferentes escolas de Santo Domingo e no uso de dados secundários. Desta forma, oferece-se uma visão global sobre o estado da educação no país do Caribe focada no discurso sobre as marcadas desigualdades existentes entre diferentes grupos de jovens e as suas respectivas escolas. Tais processos afetam particularmente os grupos mais pobres, ameaçando o direito à educação para todos os jovens dentro de um sistema de ensino extremamente diferenciado em termos de classe social e de identidade racial.

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): sistema educativo, estratificação social, desigualdade social, exclusão social.

2.1. Introducción

El presente artículo reflexiona sobre las desigualdades sociales que se manifiestan y se reproducen en la escuela, tratando el estudio de caso del sistema educativo de la República Dominicana. El análisis toma forma a través de la interacción entre una mirada *macro* y una mirada *micro*. La mirada *macro* se refiere a los datos de acceso a la educación y a otros indicadores sociales, a partir de documentos oficiales, informes institucionales y literatura académica. La mirada *micro* se construye a través de un estudio etnográfico sobre diferentes escuelas secundarias de la capital del país, realizado desde septiembre de 2011 hasta enero de 2012. Esta segunda mirada, presente solo en un número muy reducido de los estudios

sobre la educación dominicana (Valera et al., 2001; Vargas, 2010), resulta de extrema importancia para observar los mecanismos estructurales de la exclusión a partir de las prácticas cotidianas, y realizar así un análisis profundo de la reproducción de las desigualdades sociales a través del sistema educativo.

Como lo evidencia el trabajo seminal del sociólogo Pierre Bourdieu, el *espacio social* se construye de tal modo que los actores y los grupos son distribuidos en función de su *posición* con respecto a los *capitales* adquiridos, en particular el *capital económico* y el *capital cultural* (Bourdieu, 1997). Estas dos formas de capital mantienen una vinculación y ayudan a explicar la *distinción* entre grupos sociales, que se reproducen en términos de jerarquías materiales y simbólicas. Bourdieu y Passeron (1967 y 1977) con sus prácticas de investigación, desvelan los fundamentos ocultos de la dominación y analizan la escuela como un *campo* clave para la reproducción de las desigualdades sociales, a través de los mecanismos jerárquicos de apropiación del capital cultural y sus prácticas de legitimación. Por otro lado, la magistral contribución etnográfica de Willis (1988) sobre los hijos varones de la clase trabajadora en la escuela inglesa, aclara que el sistema educativo cumple paradójicamente con su papel, adiestrando a los estudiantes socialmente subalternos en la habilidad manual y en la masculinidad, alejándolos de los recorridos educativos formales, y empujándolos a reproducir la posición social subalterna ocupada por sus familias de origen. El éxito y el fracaso escolar, y la consiguiente inserción -hegemónica o subalterna- en el mercado laboral, no dependen entonces mayoritariamente de las supuestas capacidades naturales de los individuos, sino de una *herencia* que deriva de la posición ocupada en el espacio social por el grupo de pertenencia, tal como observaron Bourdieu, Passeron y Willis reflexionando sobre los sistemas educativos francés y británico. A partir de estas conceptualizaciones teóricas, analizo aquí el actual sistema educativo dominicano.

Las razones de las desigualdades, que se sitúan en la base de la vida social dominicana, se pueden atribuir “a la naturaleza excluyente del modelo económico implementado, a la debilidad de las instituciones nacionales, y a la falta de compromiso del liderazgo político y empresarial con el desarrollo humano” (Foro Socioeducativo, 2011: 2). La politóloga Jacqueline Jiménez confirma estas tesis

cuando, analizando los efectos del crecimiento macroeconómico del país en las últimas dos décadas y la escasa redistribución de los recursos, nota que, paradójicamente, este crecimiento no lleva a una disminución, sino a un aumento de la pobreza y de la marginalidad. Este proceso se puede considerar como el resultado de las desigualdades y del crecimiento de la corrupción pública, que caracteriza impunemente las diferentes esferas de la administración de los Gobiernos dominicanos de las últimas décadas (Jiménez, 2010).

República Dominicana se ha construido como “una sociedad donde el poder económico, social e institucional está distribuido de manera muy inequitativa” (Oficina de Desarrollo Humano, 2010: IX). En este sentido, el orden de la desigualdad afecta y debilita el Estado de derecho, siendo el desarrollo humano una *cuestión de poder* (Oficina de Desarrollo Humano, 2008), en “un país donde el Estado del bienestar fue solo una aspiración, con una enorme deuda social acumulada” (Espinosa y Dotel, 2003: 116). El acceso de la población pobre a la escuela es altamente diferencial y existe en el país un problema todavía relevante por lo que hace a la cobertura educativa de los sectores subalternos y marginados (Medina, 2002). Estos sectores son amplios a nivel numérico, tanto que según datos del año 2007, el 44.5% de la población vivía en la pobreza y el 21% en la indigencia (Castillo, 2011). Del Valle, refiriéndose al contexto latinoamericano en general, afirma que:

(...) se producen dos fenómenos aparentemente contradictorios: por un lado, la ampliación de las tasas de escolarización en los sectores sociales más bajos, y por el otro, el reforzamiento de las oportunidades educativas diferenciales de los individuos, según sus clases sociales (Del Valle, 2010: 600).

Dentro de los procesos de globalización capitalista, en la República Dominicana se desarrolla a partir del año 1992 la muy debatida Reforma educativa, a través de los Planes Decenales de Educación. Ya desde principios del año 2000, algunos investigadores e investigadoras sociales que intentaban evaluar la situación educativa del país después del primer Plan Decenal, expresaban perplejidades sobre las mejoras efectivas (Valera et al., 2001; Valera, 2004). De hecho, lo que

se planteaba en estos análisis es que detrás de la mejora de algunos datos estadísticos, muy publicitados por el Gobierno, se siguiera escondiendo una escuela altamente excluyente. La presente investigación constata que las profecías que se evocaban en estos análisis se han ido autocumpliendo y que, de forma contraria, los compromisos adquiridos por los Gobiernos en los Planes Decenales se han ido desarrollando solo en mínima parte. Emerge así la brecha consistente que hay entre los documentos institucionales, las declaraciones de intentos y la realidad de la escuela dominicana (Coalición Educación Digna, 2011; Foro Socioeducativo, 2011). En la visión de los actores escolares entrevistados, los centros llegan a tener una caracterización y representación claramente vinculada a la clase social de la población escolarizada. Los sujetos informantes hablan entonces de centros educativos de clase baja, media-baja, media, media-alta o alta. En efecto, dentro del sistema educativo dominicano los estudiantes y las estudiantes con mayor capital económico acceden a instituciones que garantizan mejores oportunidades, dejando la escuela pública a la población empobrecida (Oficina de Desarrollo Humano, 2008 y 2010).

2.2. Aproximación metodológica y contextos del estudio

El estudio responde a la tradición socio-antropológica de la etnografía escolar (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Serra, 2004). Tal y como argumenta Clifford Geertz, uno de los mayores representantes de la antropología interpretativa, a través de la interacción social con los contextos y los sujetos del estudio, la etnografía tiene como objetivo realizar “una descripción densa de la cultura” (Geertz, 1992: 21). A través de un conjunto de estrategias, métodos y técnicas, la etnografía se construye como una *forma de representación* (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 73), particularmente atenta a los aspectos microsociales. La antropóloga Tahira Vargas, en su trabajo sobre la violencia en la escuela dominicana, afirma que “la etnografía tiene como principal requisito la inmersión en los lugares y espacios desde donde se realiza el estudio de los grupos sociales y su convivencia desde esos lugares o *locus* en el sentido antropológico” (Vargas, 2010: 16). El *locus* de la presente etnografía corresponde a tres escuelas de

secundaria de Santo Domingo: un Liceo vespertino, con población estudiantil de clase baja, y dos Colegios privados, respectivamente con población de clase media y media-baja. Además, se han realizado observaciones y recogida de fuentes de contraste en otros dos centros escolares: un Liceo nocturno, con una población de clase baja, y un Colegio privado de clase alta. En total, las reflexiones que se realizan en la presente contribución se refieren a cinco centros educativos, poblados por estudiantes de distintas clases sociales y situados en diferentes territorios de la ciudad, tanto en zonas urbano-marginales de clase baja, como en urbanizaciones/residenciales de clase media-baja, media y alta.

Los parámetros que han guiado la elección de los centros han sido básicamente tres: la distribución variada en términos de clase social, la titularidad de los centros y la heterogeneidad territorial¹. Por una parte, se ha realizado la investigación en una zona popular entre los barrios de Las Palmas, el barrio Duarte y el Residencial Savica del Sector de Las Palmas de Herrera (Distrito escolar 15-05): “como la mayoría de los barrios marginados de la capital, los habitantes de esta comunidad poseen un nivel de ingresos por debajo de los niveles elementales de subsistencia” (Liceo nocturno, 2002: 8). La mayoría de los padres y madres de los estudiantes y de las estudiantes trabajan en la economía sumergida, o en la *chiripa*, en jerga local. Los sujetos informantes describen la *chiripa* como “un trabajo para ir sobreviviendo” (Carlos², 15 años, Liceo vespertino, 1º de Bachillerato), “un trabajo de un día, y te vas buscando la vida...” (María, 18 años, Liceo nocturno, 2º de Bachillerato). En este territorio se realizó etnografía escolar en un Liceo vespertino con unos 1200 estudiantes (conformado por una estructura principal y una sede destacada, 650 y 550 alumnos respectivamente) y en un Colegio privado de clase media-baja, con unos 490 alumnos y alumnas en la tanda matutina y unos 400 en la tanda vespertina. Incluso, uno de los dos centros de contraste es un Liceo nocturno de unos 780

¹ Paralelamente a estos tres parámetros, si nos referimos al estudio transnacional más amplio del cual esta etnografía forma parte (Giliberti, 2013), se hace constar que las escuelas elegidas son centros educativos en donde algunas de las personas jóvenes entrevistadas en España han estudiado antes de emigrar, o, como en un caso, han vuelto en 2011 por migración familiar de retorno.

² Los nombres de persona son inventados, para garantizar el anonimato de los sujetos informantes. Al mismo tiempo, también se ha garantizado el anonimato de los centros estudiados.

alumnos y alumnas, que comparte el edificio con la sede principal del Liceo vespertino. Por otro lado, realicé la etnografía en el Este de Santo Domingo, por la Autopista de San Isidro (Distrito escolar 10-05), en una zona de nuevas urbanizaciones de clase media construidas a partir de 2000. En este territorio investigué un colegio de clase media-alta en la Urbanización Fernández, que tiene una población escolar de solo 75 alumnos y alumnas en todo el nivel secundario. El segundo y último centro de contraste fue un Colegio de clase alta situado en el Ensanche Piantini, donde se realizaron grupos focales con estudiantes, madres y padres³.

La metodología etnográfica se basó en prácticas de convivencia, de observación participante y recogida de fuentes orales en las tres escuelas, tanto dentro de las aulas de 1º a 4º de Bachillerato, como en los demás espacios escolares (patios, pasillos, cafeterías, despachos de la Dirección, secretarías, entradas y salidas, etc.) En todos los centros se hicieron recopilaciones, análisis documentales y se recogieron algunos datos cuantitativos de primera mano. A través de una presencia constante y rotatoria en los tres centros, el investigador realizó cientos de horas de observación participante; las observaciones han sido registradas minuciosamente en el diario de campo y posteriormente analizadas. Por lo que hace a la recogida de fuentes orales, se escuchó la voz de unos cuarenta estudiantes de edades entre 12 y 18 años, de unos veinte profesores y profesoras, de cuatro directoras y directores, de otros cinco profesionales educativos (dos psicólogos, un portero, un coordinador académico, un técnico del Distrito Educativo), dos líderes comunitarios y diez madres y padres. Las técnicas empleadas, dependiendo de los sujetos informantes, fueron de tres tipos: entrevistas en profundidad, entrevistas temáticas y grupos focales. El investigador tuvo la posibilidad de convivir durante mucho tiempo con dos grupos juveniles, dentro y fuera del aula, observando así de forma directa sus pautas de socialización.

³ Estos grupos focales en el Colegio del Ensanche Piantini se hicieron en colaboración con la antropóloga Tahira Vargas, en el marco del estudio de Unicef “Situación de la niñez y adolescencia en la República Dominicana”.

2.3. Resultados de la investigación: escuela dominicana y desigualdades sociales

Los resultados de este estudio, que indagan sobre las desigualdades sociales del sistema educativo dominicano y sus consecuencias, se relatan a través del análisis de diferentes aspectos: en primer lugar se describen las limitaciones infraestructurales y los problemas de cobertura que afectan la escuela dominicana, enfocando posteriormente el discurso sobre la relación entre identidad racial, clase social y los diferentes tipos de escuelas. Se analizan en seguida algunos ejes de exclusión educativa, como el sistema de *tandas* y los horarios escolares variables, concluyendo con una reflexión sobre las prácticas educativas que se llevan a cabo y la situación de explotación del profesorado dominicano.

2.3.1. Limitaciones infraestructurales y problemas de cobertura educativa

El país adolece de serias limitaciones en materia de infraestructura escolar. En efecto, un problema histórico y actual es que el sistema educativo no tiene suficiente espacio para atender a la población estudiantil que accede a la educación pública (Guzmán y Cruz, 2009). Por lo que respecta a los datos *macro* sobre la cobertura educativa, en la escuela básica durante el curso 2007-2008 se constata un 92,30% de cobertura neta⁴. Si enfocamos la mirada hacia la escuela secundaria, vemos que según la encuesta *Enhogar 2006*, durante el curso escolar 2005-2006 solo el 36,8 % de los varones y el 50,7% de las mujeres en edades entre 14 y 16 años, estaba asistiendo a la escuela (Vargas, 2010; Oficina de Desarrollo Humano, 2008). Haciendo referencia a los datos procedentes de la Secretaría de Estado de Educación, la situación parecería ligeramente más confortante, aunque igualmente preocupante: en el curso 2007-2008 la cobertura neta en la escuela secundaria sería del 49,47%, y la cobertura bruta del 78,12%. Según estos datos, menos de la mitad de los sujetos adolescentes dominicanos entre 14 y 17 años están en las escuelas durante los periodos correspondientes, y

⁴ La cobertura educativa es la relación entre estudiantes matriculados en un nivel educativo y el total de la población en el rango de edad apropiado para dicho nivel. La diferencia entre cobertura neta y bruta es que si en el primer caso se tienen en cuenta solo los estudiantes con la edad adecuada para cursar el nivel en cuestión, en el segundo caso se consideran los alumnos de forma independiente de la edad que tengan.

por lo menos un cuarto de la población no cursaría la escuela secundaria en ningún momento de su vida. No obstante la progresiva mejora que ha habido en los últimos veinte años, República Dominicana sigue siendo uno de los países con peor situación de cobertura educativa de América Latina y del Caribe (Guzmán y Cruz, 2009, p. 39).

Por lo que hace a las infraestructuras de los centros analizados en este estudio, se constatan unas diferencias abismales. En efecto, analizando los datos cualitativos relatados en el diario de campo de la investigación, emerge que:

Si en el Liceo vespertino no hay bancos y sillas para todos los estudiantes y en una de las sedes del Liceo no hay espacio para hacer deporte, de forma antagónica en el Colegio de clase alta hay una piscina dentro de la estructura escolar. En el Colegio de clase media-baja, al revés, el techo está en muy malas condiciones y, cuando llueve, gotea dentro de las aulas. En el nocturno, aunque haya un generador de corriente desde el año 2000, hay igualmente problemas importantes con la electricidad, y se viven con dificultad los *apagones*, que afectan con frecuencia muchas zonas del país. Es muy común ver los estudiantes que, mientras copian, iluminan su hoja con el móvil, en una desconcertante teatralización simbólica de las desigualdades sociales: cierto tipo de estudiantado no tiene luz todo el tiempo, ni bancos y sillas para todos, mientras que otros disfrutan de una piscina para hacer deporte. Las posibilidades educativas se sitúan en una escala de mejora en relación a la clase social de la población que frecuenta el centro y, de alguna forma, cuanto se pueda o se esté dispuesto a pagar” (Extracto del diario de campo, enero de 2012).

La falta de estructuras educativas y de aulas tiene repercusiones evidentes que se visibilizan, por un lado, en un número excesivo de alumnos y alumnas por grupo (en el Liceo vespertino hasta 50-60 estudiantes por grupo), y por el otro, en la proliferación de escuelas privadas ubicadas en barrios marginados (Guzmán y Cruz, 2009). El número excesivo de alumnas y alumnos por grupo llega a tener repercusiones sobre las prácticas educativas autoritarias llevadas a cabo en el aula (Valera et al., 2001), y también sobre las prácticas de expulsión, que pueden ser

por un día, por un periodo más o menos largo o incluso definitivas. Las expulsiones pueden tener como causa una estética no aceptada por la institución escolar -peircings, peinados considerados no normativos, uso de la gorra, etc.- o el uso no impecable del uniforme -agujeros en la ropa, falta de algún elemento del uniforme, como por ejemplo las medias, etc.-, y en general son la consecuencia de cierto marcialismo de una cultura educativa autoritaria (Vargas, 2009). En una situación de masividad de la presencia del estudiantado es evidente que se practica la expulsión también como resolución de un problema concreto, como la presencia excesivamente elevada de estudiantes.

Al mismo tiempo, durante las horas de observación en clase se detectó que, en contextos escolares masivos, por lo menos una mitad de los estudiantes, que se sienta en la parte de atrás del aula, tiene mucha más facilidad en distraerse y no seguir la clase. Con tanta presencia, se entiende la dificultad estructural para poder llevar a cabo una clase de calidad para todo el estudiantado. En los Colegios de clase media y alta, al contrario, hay unos 15 a 25 alumnos y alumnas por curso y aula, ofertando diferentes oportunidades educativas. En el colegio de clase media-baja la situación es parecida a la de los Liceos, con una presencia de 30 a 40 estudiantes por curso, que es muy masiva si se compara con los espacios a disposición.

2.3.2. Identidad racial, clase social y diferentes tipos de escuelas

Las escuelas en donde se realizó el trabajo de campo se conforman como expresión de mundos socioculturales diferentes y lejanos entre ellos, representando las desigualdades sociales que se construyen y se reproducen dentro y fuera de los espacios educativos. Los centros investigados se sitúan sobre planos y niveles distintos en términos de oportunidades formativas y tipo de estudiantado, en cuanto a la clase social y a la identidad racial. Según el sociólogo británico David Gillborn, clase social e identidad racial se encuentran siempre vinculadas a lo que él define como *intersectional quality*: “las desigualdades de raza y de clase no se pueden entender completamente si son consideradas de

forma aislada” (Gillborn, 2010: 3). Claudina Valdez, en un artículo sobre discriminación racial y ciudadanía en la escuela dominicana, afirma que:

Mientras más cerca del modelo (blanco, occidental, masculino y de clase alta) en términos reales y simbólicos, el discurso dominante y, la mayoría de los casos también popular, te asigna más valor (...) En la República Dominicana una persona vale más en la medida que es más blanca o se acerca más al modelo, en términos de la gradación del color de la piel y la textura del pelo, todo lo cual marca significativamente diferencias (...) Mientras más pigmentación, menos posibilidades de ascender social, política y económicamente” (Valdez, 2005: 142).

En las *escuelas de los pobres* la gran mayoría de la población estudiantil tiene un color de la piel oscuro (definidos como *mulatos*, *indios* o *morenos*) y el popularmente denominado *pelo malo* (el pelo crespo), a diferencia de las *escuelas de los ricos*, en donde casi solo están los blancos hijos e hijas de las élites, con el pelo *bueno*, lacio. Esta relación entre diferencias fenotípicas, pertenencia de clase y oportunidades educativas, se observa también por parte de las mismas personas informantes, tanto de clase alta como de clase baja. Los estudiantes y las estudiantes de clase alta que han sido entrevistados, en efecto, comentan que la clase de pertenencia “se ve...: por el color de la piel, por el pelo, por la forma de vestir, por el físico... para reconocer un chico de clase baja, solo les veo la cara y le reconozco” (Antonio, 14 años, Colegio privado de clase alta, 1º de Bachillerato); “la mayoría de la gente de clase baja tiene el pelo malo...nosotros de clase alta tenemos el pelo bueno, lacio... es difícil dar explicaciones sobre cómo reconocerlos, nada más se ve” (Gabriela, 16 años, Colegio privado de clase alta, 3º de Bachillerato). La naturalización de las diferencias emerge con fuerza, y lleva implícito el proceso de inferiorización de las mismas, con la consciencia de lo que implica en términos de oportunidades educativas y de futura inserción en el mercado laboral. Los estudiantes y las estudiantes de República Dominicana de clase baja, por otro lado, se distancian en su representación social tanto con los *hijos de los riquitos* como con el referente *negro*, representado por la población haitiana y dominicana de descendencia haitiana, en la normalizada construcción

de la *dominicanidad* a través del negacionismo de la *negritud* (C.E.S.P.J.M., 1995; Mercedes, 2004; Torres-Saillant, 2010).

Si los centros públicos se encuentran, a nivel estructural, en los escalones más bajos de la estratificación educativa, hay gran variabilidad en los Colegios privados, tal y como se señala también en los recientes Informes de Desarrollo Humano del PNUD (Oficina de Desarrollo Humano, 2008 y 2010). Emerge con evidencia que la baja calidad y los procesos de exclusión no existen en cualquier contexto del sistema educativo dominicano, pero sí en la escuela donde acude la mayoría de la población, la pública, y los colegios privados de contextos empobrecidos, que también siguen (re)produciendo desigualdades sociales. En los centros privados, una clara señal de esta variabilidad se puede notar en el dinero a pagar para la matrícula mensual, que varía de forma evidente de una escuela a otra de la muestra: expresado en cifras aproximadas de pago mensual, podemos ver que en 4º de Bachillerato se cobran alrededor de 800 y 1.500 pesos en el Colegio de clase media-baja, respectivamente por la tarde y por la mañana (unos 16 y 30 euros), 3.000 pesos en el Colegio de clase media (unos 60 euros), y alrededor de 25.000 pesos (unos 515 euros) en el Colegio de clase alta, con todo un complejo proceso de selección para la admisión.

2.3.3. Tandas y horarios escolares reducidos como ejes de exclusión educativa y social

El sistema de *tandas*, que se realiza en todos los centros educativos públicos y en una parte de los Colegios -solo los de clase baja o media-baja-, prevé el uso de la misma estructura escolar en los diferentes momentos del día -mañana, tarde, noche- como respuesta a la carencia estructural de edificios educativos. La gran mayoría de los centros públicos funcionan en tres tandas: la matutina de 8h a 12h, la vespertina de 14h a 18h y la nocturna de 18h a 21.30h. La estructura del Liceo público estudiado está abierta durante las tres tandas diarias y también el sábado y el domingo como escuela a distancia para personas adultas. Los Colegios funcionan normalmente solo en tanda matutina (de 8h a 13h), una hora más que los públicos; y algunos, de clase media-baja, por la tarde con el mismo horario de

los públicos (de 14h a 18h). Los Colegios analizados funcionan solo en la tanda matutina, excepto el Colegio de clase media-baja que se utiliza también en tanda vespertina, para una población de clase social más baja con un precio de matrícula reducido.

La planificación del trabajo docente de los públicos y de los privados de clase baja y media-baja es de cuatro horas por tandas, que se reducen a dos o dos y media con las dinámicas observadas en los centros de esta etnografía. Al contrario, en la escuela *de los ricos* hacen como mínimo seis horas diarias, dependiendo del centro. El desarrollo de varias tandas en un mismo centro lleva necesariamente a acotar el horario escolar, en especial de las tandas vespertinas y nocturnas. Las *horas* acaban siendo extremadamente cortas, incluso de 20-25 minutos efectivos; antes de empezar cada clase, en efecto, se realizan pausas muy importantes, durante las cuales las chicas y chicos pasean por los pasillos y hablan mucho tiempo entre ellos. Sobre todo en el Liceo público, pero también en los Colegios, en diferentes días de clase se *despacha* a los estudiantes y a las estudiantes con anterioridad respecto a lo establecido, por muchísimas distintas razones, como el mal tiempo. Durante el trabajo de campo, una de las frases pronunciada repetidamente por los estudiantes y las estudiantes es “despachan ya, despachan ya”, gritando y corriendo contentos fuera del instituto. Por ejemplo, cuando había una reunión de profesoras y profesores, o incluso de padres y madres, el centro mandaba al alumnado a sus casas.

Hoy en el Liceo vespertino las profesoras les comentaron a los estudiantes que tenían que irse, para poder realizar una reunión con los representantes de los padres. De todas formas, los padres y las madres no llegaron y no se realizó la reunión, aunque los chicos y chicas ya se habían ido. En el Liceo, cuando los profesores se tienen que reunir entre ellos, también *despachan* a los alumnos, porque no tienen más alternativas que hacerlo durante el horario de clase lectiva, considerado que una buena parte de ellos trabaja las tres tandas. En los periodos en que tienen que rellenar los registros los profesores se quedan también sin alumnos, *despachándolos*. Se entiende que si estos profesionales trabajan todo el día en docencia lectiva, no pueden reunirse con sus colegas, actualizar los registros ni plantear una

planificación docente excepto que en el horario escolar, disminuyendo las horas de clase de los estudiantes, ya pocas de por sí (Extracto del diario de campo, enero de 2012).

Es evidente el papel que tiene el sistema de las tandas en la estratificación de las desigualdades sociales del alumnado. En efecto, se nota con claridad que quienes frecuentan la escuela en la mañana no son de los mismos perfiles, a nivel socio-económico, de quienes la frecuentan por la noche. Las estudiantes y los estudiantes del nocturno son, en su mayoría, jóvenes que por una serie de razones han dejado el sistema educativo ordinario, matutino o vespertino. En diferentes casos, los actores sociales, en particular los profesionales y las profesionales, hablan del Liceo nocturno como una “escuela de adultos”, pero las observaciones aclaran que, aunque haya sujetos adultos, hay un alto porcentaje de jóvenes de 15 y 16 años y la media de edad se sitúa sobre los 17,5 años. En efecto, cuando un estudiante o una estudiante tiene 16 o 17 años y todavía no ha superado Primero de Bachillerato, es muy improbable que logre matricularse en un Liceo matutino o vespertino; “los rechaza el sistema”, como comentó durante la etnografía una de las secretarías del Liceo. En diferentes casos son jóvenes que han repetido, o han perdido años de escuela por diferentes razones, y ya no se les acepta en el Liceo vespertino. Si se hace referencia a un dato *micro* recogido durante el estudio, se puede ver que el 17% (unos 200 alumnos y alumnas) de la población que ha intentado matricularse al Liceo vespertino durante el curso 2011-2012, ha sido rechazada por falta de plaza, acabando fuera del sistema educativo o, en el más positivo de los casos, en el Liceo nocturno. Un líder comunitario del Sector Las Palmas de Herrera comenta que “en los nocturnos no se estudia... los chicos van a descansar de un día de trabajo... hay muchos colegios que no tienen *planta* (generador eléctrico), como máximo pueden hacer 1 o 2 horas cada día... no sé cómo pretendemos que así se puedan formar nuestros jóvenes...” (Francisco, 57 años, Líder comunitario, Sector de Las Palmas de Herrera).

Una buena mitad de las chicas y chicos que frecuentan el Liceo nocturno está trabajando, otra parte busca trabajo y no lo encuentra. En el Liceo vespertino y en el Colegio de clase media-baja de horario vespertino también hay chicos y chicas que trabajan, aunque una minoría. De cualquier forma, se trata de trabajos en gran

mayoría insertados en la economía sumergida; a las actividades de *chiripa* a las cuales se dedican el padre y la madre -como si fuera una *herencia* (Bourdieu y Passeron, 1967 y 1977)-, acaban dedicándose también sus descendientes. Hay que subrayar que el trabajo infantil tiene una influencia negativa en la calidad del aprendizaje: a nivel nacional, alrededor del 69% de los alumnos y alumnas que trabajan se encuentran en sobreedad, que equivale a una tasa tres veces y media mayor que la de quienes no trabajan. De igual modo, casi una quinta parte de los estudiantes y las estudiantes que trabajan asiste a tandas nocturnas, las cuales están sujetas a severas limitaciones de calidad. La conexión entre trabajo infantil y abandono escolar podría reflejar un proceso en el cual las alumnas y los alumnos que trabajan entran en sobreedad, abandonan las tandas diurnas y, eventualmente, abandonan la escuela (Guzmán y Cruz, 2009: 9).

2.3.4. Situación de explotación del profesorado y prácticas pedagógicas

Según el reciente informe de Desarrollo Humano del PNUD, “el profesorado dominicano proviene en general de sectores socioeconómicos bajos, con deficientes niveles educativos; y desarrolla su labor en condiciones poco adecuadas, con escasos recursos metodológicos y materiales” (Oficina de Desarrollo Humano, 2010: 128). El profesorado entrevistado, de sexo femenino en un 90% de la muestra de este estudio, prefiere en general trabajar en los Liceos públicos que en los Colegios de clase media-baja, porque en estos últimos el salario, decidido por los dueños de las escuelas, suele ser muy bajo e incluso inferior al del público. En efecto, la escuela se sitúa completamente dentro de la dinámica de mercado, cuyo presupuesto y decisiones se quedan en las manos de los dueños privados, que con facilidad destituyen a profesoras, profesores o coordinadores, como en el caso del Colegio de clase media-alta durante el periodo de la etnografía. En los Liceos públicos el salario, dependiendo de varios factores contractuales como los años de docencia, suele ser alrededor de 9.000 pesos por tanda cada mes (sobre los 175 euros): se entiende que para sobrevivir los profesores y profesoras trabajen dos o tres tandas. Durante el trabajo de campo se

han encontrado incluso varios profesores y profesoras que trabajan tres tandas diarias, más los fines de semana en escuelas de personas adultas.

Los profesores y profesoras entrevistados explican que en el centro público “como trabajador tienes menos presión, porque en el Colegio los padres pagan y los Directores, más allá de pagarnos muy poco, nos presionan mucho” (Dolores, Profesora, Liceo vespertino y Colegio privado de clase media-baja). Esta opinión resulta ser muy popular entre el profesorado, junto con la siguiente: “Aquí en los privados los padres pagan y los chicos creen que le pueden hacer lo que quieren al profesor... en los Colegios los alumnos aprueban porque sus padres pagan. En el Liceo un chico aprueba solo si ha trabajado bien” (Miriam, Profesora, Liceo vespertino y Colegio privado de clase media-baja). Para confirmar esta afirmación tenemos las experiencias de varios chicos, entre ellos Christopher, estudiante del Colegio de clase media-baja: “hace dos años me quemé en el Liceo vespertino, cuando hacía 1º... no aprobé ni una materia... no iba a pasar allá y el año pasado decidí venir a este Colegio... aquí he aprobado el curso, aquí es más fácil” (Christopher, 16 años, Colegio de clase media-baja, 2º de Bachillerato). María, en la misma línea, aclara que “en el Liceo es más difícil porque allá te lo explican una vez y si no entendiste te jodiste. Aquí en el colegio te explican más veces, porque uno paga” (María, 16 años, Colegio de clase media-baja, 3º de Bachillerato). En todo este escenario, la figura del profesor o profesora se encuentra en una situación precarizada y explotada, muy mal pagada y obligada a trabajar dos o tres tandas por día, en Liceos y Colegios al mismo tiempo, para poder sobrevivir (Santana, 2003). El resultado del sacrificio descrito por Santana se construye sobre profesoras y profesores extremadamente cansados y explotados, como aclaraban también las caras exhaustas que a menudo fueron detectadas durante el trabajo de campo. En este sentido, las profesoras y los profesores, como agentes clave del sistema educativo (Molina, 2010), parecen ser al mismo tiempo víctimas y victimarios de un modelo escolar que se conforma como clasista, excluyente y autoritario.

Por lo que hace a las prácticas pedagógicas que se llevan adelante en la escuela dominicana, en las observaciones en las aulas, especialmente en los centros públicos y en el colegio de clase media-baja, destacan la copia y la repetición,

donde el aprendizaje pretende entrar por el proceso memorístico mecánico (Vargas, 2010). En efecto, la mayoría de las horas de clase que se observaron se basan sobre la copia, desde el libro de texto hacia el cuaderno, o con el profesor o profesora que lee en voz alta y lentamente; en varios casos escribe el texto también en la pizarra, y los alumnos y alumnas lo copian en sus cuadernos. En el Informe de Desarrollo Humano 2010 se critica una visión enciclopedista y mecánica del conocimiento, junto con prácticas pedagógicas tradicionales basadas en la copia y la repetición (Oficina de Desarrollo Humano, 2010). Así pues, Cheila Valera y otras investigadoras aclaran que “en este concepto de aprendizaje está latente un concepto de sujeto como sujeto pasivo e incapaz, de manera que los contenidos se simplifican a su altura” (Valera et al., 2001: 65). Tales concepciones y metodologías parecen inhibidoras de una construcción crítica del estudiantado, en total contradicción con los objetivos oficiales de la Reforma Educativa del Plan Decenal, donde se habla de “la formación de sujetos participativos, creativos y solidarios, capaces de integrarse activamente a una sociedad democrática” (Congreso Nacional de Educación, 1992: 92).

2.4. A modo de cierre

En tiempos recientes el sistema educativo dominicano ha sido protagonista de los debates socio-políticos y también de la agenda de lucha de los movimientos sociales del país. En el año 2010, como fruto de la unión de los movimientos sociales de La República Dominicana, nace la *Coalición para la Educación Digna* (CED), una confederación conformada por más de 200 entidades de la sociedad civil que reivindican conjuntamente un mayor gasto del presupuesto en educación y una mejor posibilidad educativa para todos y todas. En efecto, República Dominicana es uno de los países del mundo que menos invierte en educación, destinando en los últimos años poco más del 2% del PIB al sector educativo (Datos de Banco Mundial 2011)⁵.

⁵ Para un análisis comparativo a nivel mundial del gasto público en educación por país, ver: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

Tal y como afirma el sociólogo dominicano Rafael Toribio y es unánimemente suscrito por la comunidad científica, “el financiamiento es uno de los problemas más importantes en la educación del país. Pese a la declaración de que la educación es una necesidad nacional, lo cierto es que en la realidad se niega esta afirmación” (Toribio, 2004: 16). La campaña *4% para la Educación* de la Coalición Educación Digna, muy popular en todo el país, reivindica que el Gobierno dominicano reserve un gasto mínimo del 4% del PIB anual para el sector educativo público, como lo prevé la Ley General de Educación 66-97. Desde su existencia, en el año 1997, tal artículo de la Ley ha sido sistemáticamente incumplido por todos los Gobiernos dominicanos que se han sucedido en los últimos quince años. Más allá de las proclamas electoralistas y de los planes propuestos a nivel oficial, no se priorizó, ni se prioriza en la actualidad, el gasto educativo, ni un genuino compromiso político para una mejor formación de la mayoría de la juventud dominicana (Foro Socioeducativo, 2011; Coalición Educación Digna, 2011).

El sistema educativo dominicano presenta, de esta manera, importantes carencias, y sobre todo se caracteriza por evidentes desigualdades sociales. Por un lado hay una minoría de la población -las élites- con una escuela de niveles altos, mientras que por el otro lado, la mayoría de la población accede a una escuela deficiente, cuando no queda directamente excluida. En efecto, el abandono escolar está íntimamente asociado a los niveles de pobreza de los hogares. El perfil más común de quienes protagonizan el abandono escolar en la República Dominicana responde entonces a mayores de 13 años, principalmente varones, procedentes de familias pobres, muchas veces proveedores de recursos al hogar (Guzmán y Cruz, 2009). Resulta así evidente, razonando en los términos de Bourdieu, que en la República Dominicana se construye y reproduce una vinculación estrecha entre capital económico y capital cultural, siendo el primer elemento necesario para poder acceder a la adquisición del segundo. Tal y como afirma Elssy Bonilla-Castro, “las escuelas de los pobres son también pobres y son por lo tanto un factor generacional e intergeneracional de reproducción de la pobreza y de la exclusión” (Bonilla-Castro, 2002: 7).

Como han aclarado los resultados del estudio, esta situación de desigualdad de las oportunidades educativas presenta la escuela como *pilar de la desigualdad* (Dronkers, 2008) y pone en evidente peligro el derecho a la educación para todos y todas. Esta situación de peligro se presenta dependiendo de la posición ocupada en el *espacio social* (Bourdieu, 1997) y de las características de clase e identidad racial de los actores en cuestión (Willis, 1988). El sistema educativo dominicano, incluso más allá de participar en la reproducción de las desigualdades sociales, contribuye así activamente al mantenimiento y legitimación de la estructura social, dominada por los discursos y las prácticas de las élites en el poder.

2.5. Referencias bibliográficas

- Bonilla-Castro, E. (2002) Educación, equidad y desarrollo: el gran desafío del Siglo XXI en América Latina y el Caribe (Prólogo). En Medina, A. (Ed.) *Las Reformas Educativas en Acción. Eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*. Santo Domingo: Intec, pp. 4-9.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. [(1967) 1964] *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. [(1977) 1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Castillo, P. M. (2011) *Análisis de contexto sobre violencia juvenil en Santo Domingo*. Santo Domingo: FLACSO-República Dominicana.
- C.E.S.P.J.M. (Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo) (1995) *El otro de nosotros. Informe de investigación acerca del prejuicio antihaitiano en la ciudad de Santiago de la República Dominicana*. Santo Domingo: CESPJM.
- Coalición Educación Digna. (2011) *Documento Posición. Lineamientos políticos y técnicos de la Coalición Educación Digna 2012*. Santo Domingo: CED.
- Congreso Nacional de Educación (1992) *Plan Decenal*. Santo Domingo: CNE.

- Del Valle, A. (2010) Productivismo, estratificación y servicios educativos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (1): 577- 605.
- Dronkers, J. (2008) *L'Educació com a pilar de la desigualtat. La política educativa europea: limitacions i possibilitats*. Barcelona: Fundació Rafael Campalans.
- Espinosa, M. y Dotel, O. (2003) La reforma educativa dominicana de los 90 como resultado de la disputa entre diferentes racionalidades. *Revista de Estudios Sociales*, 132: 53-122.
- Foro Socioeducativo (2011) *Observatorio del presupuesto en Educación*. Santo Domingo: FS.
- Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giliberti, L. (2014, en prensa) La raza inmigrante y la variabilidad de la línea del color. Jóvenes dominicanos entre el emblanquecimiento y el ennegrecimiento. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 30.
- Gillborn, D. (2010) The white working class, racism and respectability: victims, degenerates and interest-convergence. *British Journal of Educational Studies*, 58 (1): 3-25.
- Guzmán, R. y Cruz, C. (2009) *Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en la República Dominicana*. Santiago: Foro Socioeducativo.
- Jiménez, J. (2010) República Dominicana: crecimiento macroeconómico y estabilidad política Versus desigualdad social e insatisfacción popular. *Revista de Ciencia Política*, 30 (2): 479-498.
- Liceo Nocturno (2002) *Proyecto de centro*. Santo Domingo: Mimeo.
- Medina, A. (Ed.) (2002) *Las Reformas Educativas en Acción. Eficiencia, equidad y calidad en el sistema educativo de la República Dominicana y América Latina*. Santo Domingo: Intec.
- Mercedes, A. (2004) ¿Por qué los dominico-haitianos están colocados en la base de la estratificación socio-económica de los ciudadanos dominicanos? *Revista de Estudios Sociales*, 138: 10-61.
- Molina, F. (2010) La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas Educativas. *Ra Ximhai (México)*, 6 (1): 131-143.

- Oficina de Desarrollo Humano (2008) *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana. Desarrollo Humano, una cuestión de poder*. Santo Domingo: PNUD.
- Oficina de Desarrollo Humano (2010) *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana, I-II-III*. Santo Domingo: PNUD.
- Santana, I. (2003) Gasto público y salario magisterial. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 6: 103-128.
- Serra, C. (2004) Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334: 165-176.
- Toribio, R. (2004) Los desafíos de la educación dominicana. *Revista de Estudios Sociales*, 135: 11-23.
- Torres-Saillant, S. (2010) *Introduction to Dominican Blackness*. New York: Cuny Dominican Studies Institute.
- Valdez, C. (2005) Género, discriminación racial y ciudadanía: un estudio en la escuela dominicana. En Candelario, G. (Ed.) *Miradas desencadenantes. Los estudios de género en la República Dominicana al inicio del Tercer Milenio*, (pp. 231-266). Santo Domingo: Intec.
- Valera, C. (Ed.); Zaiter, J.; Vargas, T.; Santelises, A. y Caracciolo, G. (2001) *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Santo Domingo: FLACSO-República Dominicana.
- Valera, C. (2004) Tolerancia Cero a las deudas educativas. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 8: 125-127.
- Vargas, T. (2009) La brecha entre la escuela y la juventud. *Anuario Pedagógico Centro Cultural Poveda*, 12: 213-217.
- Vargas, T. (2010) *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo Domingo: Plan Internacional.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Willis, P. [(1988) 1977] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

Giliberti, L. (2013, aceptado, en prensa) *Escuela y reproducción social: las prácticas ocultas en los sistemas educativos español y dominicano*. *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 2.

3. Escuela y reproducción social: las *prácticas ocultas* en los sistemas educativos español y dominicano¹

Luca Giliberti²

Resumen: El presente artículo analiza el papel de la escuela en los procesos de reproducción de las desigualdades sociales. Los estudios de casos realizados responden a los sistemas educativos de acogida y de origen de la inmigración juvenil dominicana en España. A través de los resultados de una etnografía transnacional se reflexiona de forma particular sobre las *prácticas ocultas*, es decir mecanismos que las instituciones ponen en acto de forma extra-oficial y que participan a la segregación y a la minorización de determinados tipos de estudiantes.

Palabras clave: sistema educativo, reproducción social, prácticas ocultas, estigma, minorización escolar

School and social reproduction: *hidden practices* in Spanish and Dominican educational systems

Abstract: This article analyzes the role of the school in the process of reproduction of social inequalities. The case studies present the educational systems of native and destination countries of Dominican youth immigration in Spain. Through the results of a transnational ethnography, we reflect mostly on hidden practices. They are mechanisms that institutions put unofficially into action and that participate to the segregation and minorization of certain types of students.

Keywords: educational systems, social reproduction, hidden practices, stigma, school minorization

¹ El presente artículo forma parte de la tesis doctoral del autor, financiada por la ayuda FPU AP2008-01092 (Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

² Universidad de Lleida, Departamento de Geografía y Sociología, Grupo de investigación GESEC-Territorio y Sociedad.

Scuola e riproduzione sociale: le pratiche occulte nei sistemi educativi spagnolo e dominicano

Abstract: Il presente articolo analizza il ruolo della scuola nei processi di riproduzione delle disuguaglianze sociali. Gli studi di caso realizzati si riferiscono ai sistemi educativi di origine e di accoglienza dell'immigrazione giovanile dominicana in Spagna. Attraverso i risultati di un'etnografia transnazionale si riflette principalmente sulle *pratiche occulte*, ovvero sui meccanismi che le istituzioni mettono in atto a livello non-ufficiale e che partecipano alla segregazione e alla minorizzazione di determinati tipi di studenti.

Parole chiave: sistema educativo, riproduzione sociale, pratiche occulte, stigma, minorizzazione scolastica

3.1. Introducción

El presente artículo explora el papel jugado por la escuela en los procesos de reproducción de las desigualdades sociales y analiza algunas *prácticas ocultas* que los sistemas educativos utilizan más allá de sus *normas oficiales*. La teoría de la reproducción social considera que las escuelas no son instituciones basadas en la igualdad de oportunidades, sino mecanismos para la perpetuación de las desigualdades (Collins, 2009). Con el concepto de *prácticas ocultas* nos referimos aquí a los dispositivos que las instituciones ponen en acto de forma extra-oficial; dicho de otra manera, se documentan aquí prácticas de gestión social que no se discuten ni se presentan de forma abierta, pero que son efectivas en la construcción de la realidad. Las *prácticas ocultas* se necesitan por parte del sistema educativo para poder efectuar aquellas dinámicas de segregación y *minorización* escolar que no se pueden justificar con el discurso oficial políticamente correcto y deben ser efectuadas en la sombra de lo no-dicho, sin poder construir un debate real.

Esta contribución se mueve, en términos bourdianos, alrededor del rol del sistema educativo en la reproducción de las relaciones de dominio y de las relaciones de poder simbólico entre las clases sociales (Bourdieu y Passeron, 1967 y 1977; Bourdieu, 1998). Un punto de partida es aclarar la falsa neutralidad de la escuela: postulando el igualitarismo formal de toda la población como condición de su funcionamiento, el sistema no puede reconocer otras diferencias que las relativas a

las dotes individuales. Así pues, fuera del discurso oficial, se ponen en marcha prácticas ocultas que no solo reconocen, sino fomentan las diferencias entre diferentes tipos de estudiantes a través de modalidades educativas segregadoras, jerárquicas, clasistas y racistas (Carrasco et al., 2011; Giliberti, 2012; Pàmies, 2013). Utilizando el lenguaje y las metáforas de la sociología de Erving Goffman (1981) estas prácticas no se pueden poner en escena de forma oficial en el *frontstage* –que es donde las actuaciones o la *performance* se desarrollan en el discurso políticamente correcto- sino que se necesita el *backstage* –que es donde se hacen visibles hechos o situaciones *reales* que contradecirían lo oficial y las impresiones que se quieren dar con las actuaciones del *frontstage*-.

De acuerdo con Bourdieu (2003), el papel de la sociología o, en general, de la ciencia social consiste en desvelar y denunciar estas prácticas que toman cuerpo de forma oculta y así restituir una imagen realista de los procesos de estratificación y de las injusticias sociales. En esta línea, el principal objetivo del presente artículo es analizar los dispositivos ocultos que las escuelas española y dominicana ponen en acto para la reproducción de las desigualdades y la minorización e inferiorización –hasta la exclusión- de determinados sujetos, que son los que en cada contexto viven la condición de subalternidad de clase y el estigma de la *negritud*.

Ambos contextos educativos estudiados resultan duales y polarizados, divididos entre una escuela pública cada vez más empobrecida y una escuela para la élite –conformada por determinados centros privados y concertados-. Aunque en el caso de República Dominicana las diferencias inter-escolares son todavía más evidentes, el mismo proceso de aumento de desigualdades y empobrecimiento de la escuela pública está en marcha en España (Fernández, 1999; Bonal, 2002). Además, en los dos contextos las instituciones educativas operan mecanismos de segregación intra-escolar, así que en un mismo centro se proponen situaciones diversificadas para diferentes poblaciones escolares. Ambos sistemas educativos tienen formas excluyentes y garantizan el éxito de determinadas poblaciones, así como tienden a garantizar el fracaso de otros colectivos juveniles. Los jóvenes que emigran hacia España desde la República Dominicana no son los descendientes de los más pobres –que coinciden con los más fracasados a nivel

escolar (Giliberti, 2013a), que evidentemente no tienen los recursos para emigrar- así que los que están excluidos en la escuela dominicana en su mayor parte no corresponden a los perfiles de jóvenes que fracasan en la periferia de Barcelona. Así pues, se pueden ver los procesos de selectividad de la inmigración a través de la escuela, siendo conscientes de la importancia de estudiar tanto los contextos del país de origen como los contextos de acogida de la dimensión migratoria (Sayad, 2002; Herrera, 2008).

El material empírico del estudio procede de dos trabajos de campo, conectados y complementarios, realizados en la escuela de acogida y en la escuela de origen de jóvenes dominicanos en España. El estudio en el sistema educativo de acogida se ha realizado a partir de una etnografía escolar en cuatro escuelas de secundaria (dos públicas y dos concertadas) situadas en tres barrios de la zona norte de L'Hospitalet de Llobregat (La Florida, La Torrassa y Pubilla Casas), en la periferia metropolitana de Barcelona, entre abril de 2010 y agosto de 2011. Conjuntamente, desde septiembre de 2011 hasta enero de 2012 se ha realizado una estancia de investigación en Santo Domingo³ que ha permitido llevar a cabo un trabajo de campo en la escuela de origen de los protagonistas de la etnografía. En efecto, las escuelas elegidas y estudiadas en Santo Domingo son centros educativos en donde algunas de las personas jóvenes entrevistadas en España han estudiado antes de emigrar, o, como en un caso, han vuelto en 2011 por migración familiar de retorno.

Más allá de los análisis documentales y de datos secundarios, las técnicas clave de este estudio etnográfico son la observación participante –con el proceso que implica en términos de convivencia y conocimiento profundo de los contextos estudiados- y la recogida de fuentes orales. Se han realizado 25 historias de vida de estudiantes dominicanos (13 chicos y 12 chicas); al mismo tiempo, en el conjunto de los dos contextos etnográficos se ha escuchado la voz de unos 160 diferentes actores sociales que participan en la construcción social de las identidades de estos jóvenes: a) profesionales de la escuela (profesores, directores,

³ El autor ha sido investigador visitante de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), gracias a la Estancia Breve 2011 del Programa FPU-MECD.

técnicos escolares, conserjes, etc.); b) otros profesionales que trabajan con jóvenes (técnicos de juventud, líderes comunitarios, etc.); c) chicos y chicas de diferentes nacionalidades que comparten el espacio social con los actores estudiados; d) familiares de los protagonistas (padres/madres, hermanos/hermanas, abuelas). A través de diferentes técnicas de recogida de fuentes orales (entrevistas en profundidad, entrevistas temáticas, *focus groups*), aplicadas cada vez según el tipo de informante, se ha escuchado el testimonio de los diferentes actores sociales. Las fuentes orales han sido contrastadas con la amplia experiencia de convivencia y observación participante en las escuelas analizadas, tanto en España como en República Dominicana.

3.2. Los grupos homogéneos diferenciados por niveles: jóvenes dominicanos en la escuela española

Según el sociólogo Jordi Garreta (2006) el discurso sobre las denominadas *diferencias culturales* en la escuela española ha aumentado notablemente a partir de la década '90, y más desde 2000 hasta 2010. Si antes de estas fechas la diversidad cultural en España estaba representada por el estigmatizado pueblo gitano, a partir del nuevo milenio se construye un discurso que considera las diferencias culturales como fruto de la inmigración extra-comunitaria y las problematiza en términos de *amenaza* y *peligro* (Aramburu, 2002). Las *diferencias culturales* de las poblaciones inmigrantes, planteadas a partir de la inferiorización del *otro*, han dominado el discurso producido sobre la inmigración en la escuela española (Agrela, 2002; Mata, 2004; Olmos, 2010). Incluso el tan publicitado concepto de *educación intercultural*, que se desarrolla a partir de la conceptualización de la llegada inmigrante, ha sido relegado al área de la educación compensatoria planteando evidentemente la idea de la *diferencia* en cuanto *déficit* (Valencia, 2000; Molina, 2010; Carrasco, Ponferrada y Pàmies, 2011). En este marco, se han fomentado los procesos de segregación y división intra-escolar, basados en el convencimiento de una parte importante del profesorado de que -sobre todo a raíz de la creciente presencia inmigrante- las

diferencias en las aulas eran tales que había que producir grupos diferenciados por niveles (Carrasco et al., 2011; Alegre y González, 2012).

Para mí lo mejor en la formación de los grupos es lo de separar por nivel: tener un grupo *bueno*, uno *malo* y otro *normalito*. Yo diría que hemos empezado a hacerlo así después de la llegada importante de la inmigración, con la incorporación de estudiantes de un nivel mucho más bajo... Lo he hablado con muchos profesores y compañeros míos y hemos llegado todos a la misma conclusión. Lo mejor son los grupos homogéneos, así se consigue llevar más gente a Bachillerato... a mí me da mucha pena ver gente válida que se echa a perder... (Antonio, Profesor, Centro público)⁴.

En los diferentes centros se pueden dividir y agrupar a los estudiantes en grupos heterogéneos (*mixed-ability*) o en grupos homogéneos en función del nivel académico en todas las materias (*tracking, streaming*), juntarlos en función de sus capacidades en cada una de las materias (*setting*) o conformar agrupamientos más flexibles en la mayor parte de ellas (*banding*) (Ballestín, 2010; Pàmies, 2013). Los dos centros públicos estudiados en L'Hospitalet realizan el *tracking* y el *streaming*, mientras que los centros concertados realizan el *banding* y el *setting*. No hay datos cuantitativos precisos ni una clasificación clara y confiable de estas prácticas, considerando que sus implementaciones no están reguladas por la administración pública, no tienen ninguna forma de monitoreo -a diferencia, por ejemplo, de las diversificaciones curriculares- y responden a criterios organizativos de los centros que por ley no necesitan aprobación por parte de la autoridad educativa (Alegre y González, 2012). De todas maneras, el estudio de Ferrer, Castel y Valiente (2009), aclara que Cataluña es la Comunidad Autónoma del Estado español donde esta práctica es más generalizada y por lo menos uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles.

La literatura científica ha remarcado con numerosas investigaciones que las prácticas educativas basadas en una organización homogénea y segregada de atención al alumnado tiene más relación con criterios de segregación que con la

⁴ Los nombres de los informantes son inventados, para garantizar su anonimato. Al mismo tiempo, se garantiza también el anonimato de las escuelas en donde se ha realizado el trabajo de campo. Las citas que proceden de entrevistas en catalán han sido traducidas al castellano por el autor.

mejora del rendimiento de los estudiantes o con aspectos curriculares y que estas prácticas, en resumidas cuentas, producen resultados negativos y contraproducentes (Oakes y Stuart, 1998; Van Zanten, 2001; Ponferrada, 2009; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Pàmies, 2013). En definitiva, los grupos por niveles refuerzan las desigualdades que existen entre los estudiantes de diferentes clases sociales. Así pues, en los grupos de bajo nivel los estudiantes reciben menos estímulos para el aprendizaje y se construyen expectativas más bajas del profesorado hacia el alumnado. Éstos últimos reciben menos feedback y les son asignadas y se realizan con ellos tareas consideradas de menor nivel académico, aclarando que tal dispositivo prevé de forma implícita la proposición de *currículos ocultos* (Mayoral, Molina y Samper, 2012). De esta manera, los currículos que se desarrollan en cada grupo acaban siendo diferenciados, perjudicando a los estudiantes que acaban en los grupos bajos. Al mismo tiempo y dando la vuelta al asunto, las prácticas ocultas parecen utilizarse también para implementar currículos ocultos con determinadas poblaciones escolares.

La literatura socio-antropológica ha documentado ampliamente una estricta conexión entre los imaginarios culturales de acogida y las expectativas y las valoraciones docentes *a priori* que inclinan la balanza hacia el éxito o el fracaso escolar. En efecto, la *fuerza de prejuicio* (Taguieff, 1988) se vincula a la mirada que la escuela y los contextos sociales producen sobre los diferentes colectivos y tienen repercusiones directas sobre las experiencias subalternas. En esta misma línea, Rosenthal y Jacobson (1980) argumentan que el *efecto Pygmalion* hace que las expectativas y las previsiones que la institución escolar y sus profesionales construyen sobre los alumnos condicionan las conductas hacia lo que la institución educativa espera.

Según el célebre Teorema de Thomas si una situación es definida y creída como real, esa situación tiene efectos reales; dicho de otra forma, se convierte en una realidad. Así pues, las trayectorias escolares de estos estudiantes se construyen como *profecías autocumplidas*, concepto teorizado por Merton (1964: 505) hace algunas décadas: “la profecía que se autorrealiza es, al principio, una definición *falsa* de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original de la situación se vuelva *verdadera*”. Este concepto se ha

utilizado en investigaciones recientes sobre colectivos juveniles migrantes que protagonizan trayectorias de fracaso escolar situándose en acogida en el polo de la *indeseabilidad social* (Queirolo Palmas, 2012), como los marroquíes (Carrasco et al., 2011; Pàmies, 2013; Ballestín, 2010; Mata, 2004), los jóvenes colombianos (Echeverri, 2010) o los jóvenes dominicanos protagonistas de este estudio.

Los profesionales favorables a los grupos homogéneos afirman en primer lugar “que se tiene que dar importancia también a quién tira” (Luís, Profesor, Centro Público), y hacer grupos mixtos no permitiría trabajar con todos, bajando claramente el nivel general y perjudicando a los estudiantes que pueden y quieren formarse con seriedad. La práctica de hacer grupos divididos por niveles, según esta interpretación, ayudaría a crear contextos educativos en donde es más fácil trabajar, cada uno con su nivel adecuado. Hay una parte de los profesores entrevistados que están en contra de esta práctica, pero es una parte evidentemente minoritaria, estando la mayoría de acuerdo y defendiendo este sistema. Es interesante también observar que entre los profesionales educativos todos quieren ser tutores de los grupos altos –donde evidentemente se trabaja mucho mejor- y nadie quiere ser el tutor de los grupos bajos, como se ha podido constatar en las reuniones docentes de final de curso donde se decide el destino de los estudiantes.

En el centro público me dejan asistir a la reunión final de curso, particularmente importante porque se deciden los grupos *buenos* y *malos* para el próximo año académico. Después de haber configurado el *grupo malo* de 4º de ESO empieza un debate muy caliente y tenso entre los profesores porque nadie quiere ser el tutor de este grupo de nivel tan bajo, con estudiantes problemáticos. Es evidente que trabajar en aquel grupo no es agradable ni estimulante, ¿pero cómo no entender que lo que están construyendo es fruto de un mecanismo perverso? ¿Por qué hacer necesariamente los *grupos malos* cuando luego nadie quiere trabajar en ellos? (Extracto del diario de campo, junio de 2011).

Los grupos por niveles responden a una *práctica oculta* porque se desarrolla sin que esté prevista por la normativa y sin que se visibilice, se explique o se

justifique oficialmente, formando parte del sistema organizativo interno del centro. La LEC (Ley de Educación de Catalunya), por lo menos a nivel de retórica oficial, está en contra de la práctica de las agrupaciones por niveles en la ESO (Ferrer, Castel y Valiente, 2009) y propone “una escolarización mixta, que tiene que ser objeto de atención preferente” (LEC, artículo 43, c-d). Para saber si una escuela realiza grupos por niveles la única manera es conocer de forma muy profunda su funcionamiento, por ejemplo a través de una etnografía. La razón del debate público negado responde evidentemente al hecho de que esta práctica –que genera grupos de los *buenos* y de los *tontos*- no se conforma con los parámetros interculturales de lo políticamente correcto. Así pues, la retórica acaba siendo la educación intercultural, mientras que la práctica se desarrolla a través de la diferenciación por niveles, estrictamente vinculada a una dimensión de clase y de pertenencia étnica.

Los profesionales explican –y se ha comprobado con la observación participante- que es altamente probable que en cuanto llegue un estudiante dominicano se le envíe directa y preventivamente al *grupo malo*, el grupo de los *tontos*. De las palabras de los informantes entendemos que no se acoge de la misma manera a un dominicano, un argentino o un ecuatoriano, sino que cada uno tendrá oportunidades diferentes dependiendo de su nacionalidad y su grado de discapacidad (Queirolo Palmas, 2012). Así pues, el 70% aproximado de los jóvenes de origen dominicano presentes en los institutos del estudio están matriculados en los grupos bajos. Se constata un equilibrio en términos de pertenencia de género, considerada la presencia masiva tanto de chicos como de chicas de origen dominicano en estos grupos.

- Cuando veo la procedencia del alumno, miro República Dominicana y digo: “Uff...”

Entrevistador: ¿Tú dices “Uff...” porque ya entiendes que tiene una mala escolarización?

- Claro... Cuando veo El Salvador me preocupo todavía más... está viviendo en un país en guerra... a mí El Salvador, República Dominicana, Panamá me dan miedo... digo: esto no es Argentina, no es

Chile, no es Ecuador... Veo una relación entre Caribe y fracaso escolar y al final la verdad es que los dominicanos son, y de sobra, los que más hay... pero de El Salvador también he visto algunos, y cada vez que ves un nuevo estudiante de estos países te confirma la sospecha... claro, es el país de procedencia que marca mucho... y en el Caribe la cosa va muy mal...

Entrevistador: Y después de la reacción “Uff...”, ¿qué haces?

- Ya sabes que agrupamos los alumnos en función del nivel, y tenemos un grupo que tiene un nivel más bajo... yo quiero saber si tengo que situar este alumno allí... Y cuando ves que hay un alumno de República Dominicana, pues dices: “Este alumno tiene que ir allí”... (...) Y para no tardar tres meses para entender que este estudiante tiene un nivel bajo, mejor hacerlo directamente y enfocamos ya la problemática de este alumno... si es de Ecuador lo dejamos pasar, ya veremos como es, pero de República Dominicana no... Lo que no podemos hacer es estar tres meses con un alumno que no se entera de nada en clase y después de tres meses darnos cuenta que éste no sabe nada... tenemos que hacerlo antes... pero claro, no podemos hacerlo con todos, tenemos que seleccionar con quienes hacerlo...

Entrevistador: Entiendo entonces que un estudiante ecuatoriano que acaba de llegar puede aspirar a ir al grupo alto, pero un dominicano seguro que no experimentará esta experiencia...

- No es que no podría ir al grupo alto, yo encantado de la vida de que pueda ir, pero no me he encontrado nunca con esta situación...

Entrevistador: ¿No te parece que están estigmatizados estos estudiantes dominicanos?

- No es estigmatizar, sino que ves que la relación negativa de estos chicos con el rendimiento académico siempre se cumple, o sea que son unos estudiantes muy malos... estigmatizar suena muy mal, porque ya hablamos de un rechazo, pero no se trata de un rechazo, sino que pensamos que es la mejor respuesta que les podemos dar... (Sergi, Profesor y Secretario, Centro Público).

Así pues, según este profesional, la mejor respuesta que la escuela española puede dar a estos estudiantes es ponerlos en los grupos de los *tontos*, donde no hay ninguna expectativa para ellos y la tónica dominante es la de irse progresivamente acostumbrando a su salida del mundo de la formación, como una condena.

En cuanto a las opiniones de los estudiantes entrevistados, muchos de ellos llegan a ver esta práctica como positiva, incorporando explicaciones parecidas a las de los profesionales. Es muy común escuchar la voz de chicos y chicas que deciden voluntariamente ir a los grupos bajos, porque tendrán que esforzarse menos a nivel de estudios y creen que es una opción para *listos*, no enfocando la percepción sobre el proceso de minorización e inferiorización que están protagonizando. Entendemos que la práctica de la separación por niveles de aprendizaje puede facilitar estos procesos de derresponsabilización de los jóvenes y disminución de las expectativas formativas y laborales. Como se ha visto en otras contribuciones (Giliberti, 2011, 2013b y 2014), el éxito y la popularidad juvenil se construyen para estos colectivos de forma inversamente proporcional respecto al éxito escolar. De cualquier manera, también hay algunos estudiantes que critican abiertamente esta práctica educativa porque se dan cuenta que puede convertirse fácilmente en un acto de etiquetado que desfavorece al joven, reduciendo sus logros educativos, expectativas formativas y futuras perspectivas laborales.

- Éste donde me han metido a mí es el peor grupo del mundo...

Entrevistador: ¿Porqué no te gusta este grupo?

- Porque es de tontos, tío... (se ríe) Soy la única yo que entiende y va contestando... los otros son unos tontos, siempre están callados ahí... y no me gusta que en 3º B pongan allá todos los listos juntos... la profe de catalán me lo ha dicho: "Que raro que no te hayan puesto en el B, porque ahí están los más listos..." "¿Y no te han puesto a ti?" Y también me dijo que los que están en el B van seguro al Bachillerato, o sea que los demás solo se sacan la ESO y ya está... No es lo mismo estar en un grupo u otro. Con el B las clases son diferentes, puedes hacer la clase bien, aunque en un momento

están distraídos luego se ponen... pero estos no, están todo el rato hablando y no dejan ni a los profesores hablar...

Entrevistador: ¿Tú quieres ir a Bachillerato?

- Claro...yo quiero ser alguien...yo no quiero vivir limpiando casas, yo quiero hacer algo que sea bueno, que me vaya bien, que voy a estar bien con este trabajo, que pueda tener un futuro con este trabajo... (Venus, dominicana, 15 años, desde hace 7 años en L'Hospitalet).

Los institutos cambian cada año la asociación entre los grupos buenos/malos y los nombres A/B/C/etc. de los mismos grupos, para intentar esconder las prácticas de etiquetado y que no se sepa de entrada cual es el grupo *tonto*. De todas formas, tanto los estudiantes como sus padres y madres entienden muy bien cada año cual son los grupos malos y buenos y cambiando el nombre solo emerge la intención del centro de que estas prácticas queden ocultas.

3.3. Grupos segregados, expulsiones y prohibiciones de las entradas en la escuela dominicana

El sistema educativo dominicano se caracteriza por heterogeneidad, desigualdades inter-escolares y una vinculación evidente entre la clase social de la población y el tipo de centro en donde el estudiantado se matricula (Giliberti, 2013a). El informe de Desarrollo Humano 2010 del PNUD argumenta que “la educación como institución reproduce y multiplica el orden de inequidad de la sociedad dominicana a no poder garantizar a la ciudadanía el mismo acceso a las oportunidades” (Oficina de Desarrollo Humano, 2010: 73). Dicho de otra forma, hay diferencias muy importantes en la escolarización dependiendo del origen familiar del estudiante y en el lenguaje corriente se habla de centros escolares de clase baja, media-baja, media, media-alta y alta. Al mismo tiempo, el sistema educativo dominicano vive un importante problema de cobertura educativa que afecta sobre todo a la población más marginal y pobre: un 8-10% y un 25-30% no se escolarizan respectivamente en Primaria y Secundaria (Guzmán y Cruz, 2009).

Conjuntamente a una fuerte diferenciación inter-escolar el sistema dominicano presenta una segregación oculta intra-escolar muy peligrosa que se añade al sistema de tandas, que ya de por sí representa un elemento claro de segregación escolar (Giliberti, 2013a). En el Liceo público vespertino estudiado, los grupos están contruidos sobre los perfiles de los repetidores o perfiles de sobre-edad. En este sentido, si en el curso A de 1º de Bachillerato de la escuela estudiada la media es de 13 años, en 1ºB esta sube a poco menos de 14 y así en adelante; así pues, la media de edad del 1º I se sitúa sobre los 16 años. Dicho con otras palabras, los chicos repetidores o que están en sobre-edad se acumulan en los mismos cursos, los cursos de los *malos*. En efecto, en una profecía que se autocumple, durante las entrevistas son los mismos profesores que comentan que son mejores los cursos A, B, C, mientras que los cursos G, H e I son los más conflictivos. No se puede interpretar como una casualidad el hecho de que los 9 expulsados definitivamente durante el periodo de la etnografía son todos de los cursos G, H e I. Es evidente la capacidad excluyente de estas prácticas para reproducir los perfiles de los expulsados, segregar y, en fin, excluir del ámbito educativo a determinados grupos de estudiantes.

En el análisis de las causas que excluyen los estudiantes de la escuela y les quitan de facto el derecho a la educación hay que tener en cuenta los patrones de expulsión de los centros públicos, que -en la manera en que se desarrollan- se configuran también como prácticas ocultas. Estas expulsiones pueden ser de varios tipos, desde la prohibición de la entrada durante un día, durante varios días seguidos o por días alternados, hasta expulsiones temporales o definitivas. La prohibición de la entrada se vincula sobre todo a “la obsesión que tienen los centros educativos con uniformes y homogeneidad en la estética corporal”⁵ (Vargas, 2010: 216). Es muy común que no se dejen entrar a los estudiantes por no estar perfectamente uniformados, por ejemplo por no tener medias, tener una mancha o un agujero en el pantalón o en la camiseta del uniforme, botones sueltos, etc. En los Colegios también se sancionan los mal uniformados, pero se evita la prohibición de la entrada, y se canaliza la sanción sobre todo a través de la copia forzada; en efecto, pagando sus padres los meses de matrícula, se entiende

⁵ Los uniformes son obligatorios tanto en los Liceos públicos como en los Colegios privados.

que no pueden perder días enteros de clase por esta razón, situación que se verifica en los Liceos públicos.

El ejercicio autoritario de la prohibición de la entrada de los Liceos parece en ocasiones desconocer de las precarias condiciones socioeconómicas del estudiantado; en efecto, resulta incomprensible la práctica de la prohibición de la entrada vinculada a faltas en el uniforme si pensamos que, sobre todo en los barrios empobrecidos, en muchos casos los estudiantes no van perfectamente uniformados por falta de recursos, como me confirman a menudo los estudiantes durante la etnografía: “Tengo un solo pantalón del uniforme y ayer se me ensució, así que hoy mi mamá lo está limpiando...” (Marcos, 14 años); “Hoy no tenía medias limpias y entonces no he podido ponérmelas... y no me dejan entrar...” (Rhodal, 16 años). Al mismo tiempo, la sanción estigmatizadora de modas como aretes, tatuajes, pañuelos, trenzas o cortes de pelo *calientes* aclara la brecha incolmable entre la cultura escolar y las culturas juveniles, en una asociación estereotipada de cierta estética con la delincuencia (Vargas, 2009).

La prohibición de la entrada en algunos casos puede responder al negacionismo identitario dominicano con respecto a la *negritud* (Torres-Saillant, 2010; Giliberti, 2014), cuando por ejemplo se le niega la entrada a estudiantes que tienen el pelo crespo, denominado popularmente el *pelo malo*, que deciden no estirarlo.

Katy me comenta que el portero Santos hoy no la deja entrar porque dice que el peinado que tiene –un peinado crespo de chica negra- no es adecuado para el contexto educativo y que no responde a un *peinado escolar*. Katy, estudiante de 17 años de 3° de Bachillerato, no acepta este concepto. Son pocas las que hacen como Katy, en efecto la gran mayoría de las que tienen el *pelo malo*, suelen estirarlo con productos químicos; algunas afirman que el químico puede causar daños, como por ejemplo pequeñas laceraciones en la cabeza. Los chicos tienen todos el pelo muy corto. En el proceso de aculturación que las madres construyen con sus hijos e hijas, el pelo malo –su propio pelo- es algo que hay que ocultar, eliminar, negar, así como se niega la identidad *negra*. Katy, que intenta escaparse a estas convenciones sociales, hoy se queda fuera de clase. Katy me divierte y me da mucho para

reflexionar cuando afirma que: “no se entiende muy bien lo que quiere decir el portero con *peinado escolar*... a ver si nos enseñan algún día los catálogos de los peinados escolares y los que no son escolares... así que uno ya sabe...” Katy, como la gran mayoría de los chicos y chicas víctimas de la prohibición de la entrada, se queda toda la tarde en el patio del Liceo, fuera del aula, ocultando a sus padres la no asistencia a clase, para evitar una bronca familiar” (Extracto del diario de campo, diciembre de 2011).

El portero Santos es la figura que se encarga en el Liceo vespertino de gestionar las prohibiciones de las entradas, contando con el apoyo incondicional de la Dirección. Así pues, Santos tiene un papel clave en las dinámicas de exclusión educativa y social del Liceo vespertino, conformándose como el actor social que gestiona el micro-poder vinculado al ingreso de los estudiantes en sus clases. Santos gestiona su micro-poder exigiendo y negociando con los estudiantes pequeñas cantidades variables de dinero para no tener en cuenta sus presuntas faltas y dejarlos entrar, tal y como se ha observado varias veces durante la etnografía. Esta práctica parece ser oculta –por lo menos en términos oficiales- para la Dirección del centro, que no se responsabiliza de ella; en las entrevistas con los miembros del equipo Directivo, estos parecen desconocedores –de forma real o retórica- de tal dinámica. Es una práctica que resulta funcional al centro –que tiene problemas de cobertura educativa- pero realizada en términos extra-oficiales. En una entrevista que realicé a Santos, él comentaba que “a veces, aunque no están perfectamente uniformados, los dejo entrar igualmente si me dicen que es algo de un día, que están limpiando la ropa por ejemplo...” Santos no menciona en la entrevista la dinámica de corrupción que protagoniza, aunque él sepa perfectamente que durante la observación he visto directamente, incluso mientras que nos mirábamos a los ojos, que dejara entrar a los chicos mal uniformados o con alguna falta en relación a la estética escolar después de negociar una cantidad de dinero con ellos y recibir 5, 10 o 15 pesos (10, 20 y 30 céntimos de euro).

Hoy he observado otra vez la escena de un chico discutiendo bastante tiempo en la negociación y acabando por pagar 10 pesos a Santos para poder entrar a clase, porque su madre está limpiando su único pantalón beige del

uniforme y ha venido al Liceo en tejanos. Miguel y César, chicos de 2° y de 3° de Bachillerato que se quedan fuera de clase muy a menudo y con los cuales he pasado mucho tiempo discutiendo, ya me habían comentado que Santos se aprovecha de su papel de supervisor del comportamiento correcto y de la estética. Tal y como comentaba Miguel “si no tienes nada de dinero es muy difícil que te deje entrar, si has hecho algo o tienes algo que no va bien... si tienes dinero entras cuando quieras, si es algo pequeño incluso por unos miserables 5 pesos ya te deja entrar”. Se trata de una corrupción muy desde abajo, que los estudiantes entienden, negociando con ella y no denunciándola a la Dirección” (Extracto del diario de campo, diciembre de 2011).

El teórico social Michel Foucault analiza con profundidad los mecanismos de poder que operan en la sociedad capitalista; en su análisis supera las interpretaciones clásicas que reducían el poder a un plano jurídico, y concluye que el capitalismo se perpetúa gracias al ejercicio de *micro-poderes*, como los que ejercita Santos, que se conforman por todo el cuerpo social. Para Foucault, el poder depende de la interacción de las distintas relaciones que se construyen en las prácticas sociales; no se trata de un poder absoluto, sino de una *microfísica del poder* (Foucault, 1992). Santos, parado en la puerta y visionando todos los estudiantes, tiene el micro-poder para decidir los que entran y los que no entran a clase, con criterios que necesariamente resultan arbitrarios basándose primariamente en la estética. En las entrevistas emerge que la prohibición de la entrada tiene un efecto negativo sobre la motivación de los estudiantes hacia la escuela. Sintiendo excluidos, la tendencia es la de alejarse todavía más de las clases y los y las jóvenes comentan varias veces que “esta escuela es una cárcel”.

Más allá de los estudiantes excluidos por completo y que no aparecen en las estadísticas de cobertura educativa, hay otra parte, como César y Miguel, que sí aparecen en las estadísticas pero acaban no estando *ni dentro ni fuera*, expulsados la mayoría de los días. Los patrones de expulsión, en la prohibición de la entrada y más en las expulsiones temporales y definitivas, tienen unos matices de diferenciación vinculados a la pertenencia de género, tal y como argumenta Tahira Vargas (2009) y he podido confirmar durante el trabajo de campo. Un factor de

expulsión vinculado prioritariamente al sexo masculino es la participación en peleas, que podemos asociar a la construcción de la masculinidad, especialmente en contextos empobrecidos, desde edades muy tempranas (De Moya et al., 2009). Por otra parte las chicas, igualmente sancionadas por la estética, sufren una discriminación vinculada a la inserción en actividades sexuales en la adolescencia, como cuando viven con el novio o protagonizan un embarazo temprano, que en una parte de los casos lleva al abandono escolar o a la sugerencia de pasar a la tanda nocturna. Según los datos de Guzmán y Cruz (2009: 9), los embarazos precoces que viven las estudiantes de sexo femenino serían la causa del 18% de los abandonos de la escuela en las adolescentes de 14 a 17 años. No obstante, las expulsiones temporales y definitivas, que obligan en ocasiones a cambiarse de centro o a suspender el propio recorrido educativo, son más frecuentes en estudiantes de sexo masculino que en estudiantes de sexo femenino (Vargas, 2009).

3.4. Conclusiones

En el presente artículo se han analizado algunas *prácticas ocultas* que las escuelas española y dominicana ponen en acto en el marco del paradigma de la reproducción social (Collins, 2009). Como hemos visto, con el concepto de *prácticas ocultas* nos referimos a mecanismos y dispositivos que no forman parte de las normas oficiales –por que no cumplen con el discurso políticamente correcto- así que se desarrollan en el *backstage* y no en el *frontstage* (Goffman, 1981), resultando efectivas en la realidad social. Así pues, más allá de las normativas oficiales, los sistemas educativos recurren de forma oculta a prácticas que segregan, dividen y excluyen determinadas poblaciones subalternas, diferentes en cada contexto. Como hemos visto, la pertenencia de clase y la categorización racial -la *negritud*- se ponen en marcha en ambos contextos, pero no necesariamente los actores sociales que viven el estigma son los mismos. En definitiva, un chico considerado *negro* en la escuela española es probable que no viva el estigma de la negritud en la escuela dominicana. Así pues, la tipología de jóvenes dominicanos que padecen el estigma en España, normalmente no lo viven

en su país de origen, donde son otros tipos de jóvenes –los haitianos, los dominicanos de descendencia haitiana o los dominicanos pobres y marginales que no emigran por no tener los recursos mínimos- los que viven la violencia simbólica de la segregación y de la *minorización* escolar.

En una primera observación, resultan evidentes las diferencias inter-escolares, la dualización y la polarización en ambos sistemas educativos. Por lo que hace al sistema educativo dominicano la situación es muy evidente e incluso los centros tienen una clara connotación de clase: así pues, se habla de escuelas de clase baja, media-baja, media, media-alta y alta. En España, aunque con menos claridad y más matices, la situación es parecida y el proceso en acto parece ser el mismo, generando un aumento de las desigualdades entre centros –los públicos para los hijos de la clase trabajadora y los privados para la élite- y un evidente empobrecimiento de la escuela pública (Fernández, 1999; Bonal, 2002). Señalamos que en los dos contextos en los últimos años se han consolidado movimientos sociales que luchan por una educación pública y de calidad⁶ e intentan proponer modelos educativos menos excluyentes, en contraposición a las propuestas institucionales, hasta ahora sin resultados importantes.

Más allá de las divisiones inter-escolares, existen mecanismos de segregación intra-escolar, que en la mayoría de casos toman cuerpo a través de prácticas ocultas. Tanto en la escuela española como en la dominicana se han detectado prácticas de formación homogénea de grupos-clase de jóvenes subalternos. Como se ha visto, la formación de los grupos por niveles –o *grupos buenos* y *grupos malos*- tienen la tendencia a perpetuar las estructuras existentes a nivel de clase, en un paradigma de reproducción social. En los *grupos bajos* las expectativas del profesorado son evidentemente menores que para los *grupos buenos*, al creer que los estudiantes tienen unas capacidades inferiores; de esta forma, la preocupación principal del profesorado en estos grupos se limita a la gestión de las conductas y el mantenimiento de la disciplina (Pàmies, 2013), alimentando el *efecto Pygmalion* (Rosenthal y Jacobson, 1980) y la *profecía autocumplida* del fracaso

⁶ Por un lado, en España el movimiento 15-M ha llevado al nacimiento de plataformas locales en defensa de la Educación Pública. Por el otro lado, en República Dominicana es activa la Coalición para la Educación Digna, de la cual ya hemos hablado en otras contribuciones (Giliberti, 2013a).

escolar generalizado de determinados colectivos. Así pues, los dominicanos de la periferia de Barcelona se sitúan en las escuelas estudiadas en un aproximado 70% en estos grupos escolares de nivel bajo. En la escuela dominicana se han observado con profundidad las prácticas de expulsión -diaria, temporal o definitiva- así como las prohibiciones de las entradas escolares, que afectan una parte concreta de la juventud matriculada en la escuela, condenada a la exclusión educativa. Se ha analizado como estas prácticas toman cuerpo a través de figuras que encarnan micro-poderes en sentido foucaultiano y participan desde abajo en la reproducción social.

El mayor peligro es que en ambos sistemas educativos se está trabajando hacia la creación de categorías de ciudadanos con diferentes grados de acceso a las oportunidades académicas, laborales y sociales, con distintos grados de derechos según su posición en la escuela (Van Zanten, 2001; Ponferrada, 2009; Carrasco et al., 2011; Pàmies, 2013). Así pues, las prácticas que hemos observado desmienten la retórica políticamente correcta de la equidad educativa, publicitada tanto por las instituciones españolas como por las dominicanas. De esta forma, la escuela asume el papel de *pilar de las desigualdades* (Dronkers, 2008), participando directamente en la reproducción de viejas y nuevas desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1977; Willis, 1988).

3.5. Referencias bibliográficas

- Agrela, B. (2002) La política de inmigración en España: reflexiones sobre la emergencia del discurso de la diferencia cultural. *Migraciones internacionales*, 1 (2): 93-121.
- Aja, E.; Arango, J. y Oliver, J. (Eds.) (2010) *Inmigración y crisis económica. Impactos actuales y perspectivas de futuro. Anuario de la inmigración en España*. Barcelona: CIDOB.
- Alegre, M. Á. y González, S. (2012) La educación del alumnado inmigrante. Planteamientos, límites y oportunidades. En Aja, E.; Arango, J. y Oliver, J. (Eds.) *La hora de la integración. Anuario de inmigración en España*. Barcelona: CIDOB, pp. 68-102.

- Aramburu, M. (2002) *Los 'otros' y 'nosotros'. Imágenes del 'inmigrante' en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ballestín, B. (2010) Entre la força del prejudici i l'efecte pigmalión: cultures d'origen i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades. *Quaderns-e de l'institut català d'antropologia*, 15 (1): 61-89.
- Bonal, X. (2002) El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educación*, 29: 11-29.
- Bourdieu, P. [(1998) 1979] *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. [(2003) 1984] *Cuestiones de sociología*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. [(1967) 1964] *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. [(1977) 1970] *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Carrasco, S.; Pàmies, J. y Bertrán, M. (2009) Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista complutense de educación*, 20 (1): 55-78.
- Carrasco, S.; Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011) Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29: 31-60.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B. y Bertrán, M. (2011) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En García Castaño, F. J. y Carrasco, S. (Eds.). *Investigaciones en inmigración y educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.
- Colectivo Ioé (2011) Notas sobre los efectos socioeconómicos de la crisis para la población inmigrada. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 113: 85-95.
- Collins, J. (2009) Social reproduction in classroom and schools. *Annual review of anthropology*, 38: 33-48.
- De Moya, E. A.; Barrios, L.; Castro, L.; Peña, V. y Jiménez, L. A. (2009) En mi barrio hay vida: VIH/Sida, graffiti y poder juvenil en Santo Domingo. En

- Cerbino M. y Barrios L. (Eds.). *Otras naciones: jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. Quito: FLACSO-Ecuador, pp.133-164.
- Dronkers, J. (2008) *L'educació com a pilar de la desigualtat. La política educativa europea: limitacions i possibilitats*. Barcelona: Fundació Rafael Campalans.
- Echeverri, M. M. (2010) Son diez horas de viaje y cinco años que se te meten encima. De lo colombiano a lo latinoamericano: identidades migratorias juveniles en España. En Grupo interdisciplinario de investigador@s migrantes (coord.) (2010) *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: Iepala, pp. 159-172.
- Fernández, M. (1999) ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de pedagogía*, 284: 76-81.
- Ferrer, F. (dir), Castel, J. L. y Valiente, O. (2009) *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Foucault, M. [(1992) 1980] *La microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- García, I. (2011) La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers*, 96: 55-76.
- Garreta, J. (2006) Ethnic minorities and the spanish and catalan educations systems: from exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30: 261-279.
- Giliberti, L. (2012) Els joves dominicans de L'Hospitalet i el racisme: una recerca etnogràfica. *Quaderns del Centre d'Estudis de L'Hospitalet*, 26: 147-176.
- Giliberti, L. (2013a) Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 11, 1: 151-162.
- Giliberti, L. (2013b, en prensa) La construcción social de la negritud y las tácticas de gestión del estigma: jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona. En Romaní O. (Ed.). *Jóvenes, desigualdades y salud: vulnerabilidad y políticas públicas*. Tarragona: Publicacions URV.

- Giliberti, L. (2014, en prensa) *La raza inmigrante y la variabilidad de la línea del color. Jóvenes dominicanos entre el ennegrecimiento y el emblanquecimiento. Quaderns de l'institut català d'antropologia*, 30.
- Goffman, E. [(2003) 1963]. *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Goffman, E. [(1981) 1959] *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guzmán, R. y Cruz, C. (2009) *Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en la República Dominicana*. Santiago: Foro Socioeducativo.
- Herrera, G. (2008) Políticas migratorias y familias transnacionales: migración ecuatoriana en España y Estados Unidos. En Herrera, G. y Ramírez, J. (Eds.) *América latina migrante: Estado, familias, identidades*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Mayoral, D.; Molina F. y Samper L. (2012) ¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña. *Revista de educación*, 357, 257-279.
- Mata, A. (2004) Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria. *4º Congreso sobre la inmigración en España*: Universidad de Girona.
- Merton, R. [(1964) 1949] *Teoría y estructura sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Molina, F. (2010) La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes. En Feito, R. (coord.) et al. *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 139-151.
- Oakes, J. y Stuart, A. (1998). Detracking for high student achievement. *Educational leadership*, 55, 38: 41-48.
- Oficina de Desarrollo Humano (2010). *Informe sobre desarrollo humano de República Dominicana*, I-II-III. Santo Domingo: PNUD.
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353: 469-493.

- Pàmies, J. (2013, en prensa) El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362.
- Ponferrada, M. (2009) Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía*, 119: 69-83.
- Queirolo Palmas, L. (2012) The social construction of the youth-migration nexus in contemporary Spain. A critical overview. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 3-33.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. [(1980) 1969] *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Sayad, A. [(2002) 1999] *La doppia assenza. dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Serra, C. (2004) Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334: 165-176.
- Taguieff, P.A. (1988) *La force du préjugé*. París: La Découverte.
- Torres-Saillant, S. (1998) The tribulations of blackness. Stages in dominican racial identity. *Latin American Perspective*, 25, 3: 126-146.
- Valencia, R. (2000) *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*. London y New York: Routledge-Falmer Press.
- Valera, C. (Ed.); Zaiter, J.; Vargas, T.; Santelises, A. y Caracciolo, G. (2001) *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana*. Santo Domingo: FLACSO-República Dominicana.
- Valera, C. (2004) Tolerancia cero a las deudas educativas. *Anuario pedagógico centro cultural Poveda*, 8 : 125-127.
- Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vargas, T. (2009) La brecha entre la escuela y la juventud. *Anuario pedagógico centro cultural Poveda*, 12: 213-217.
- Vargas, T. (2010) *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*. Santo domingo: Plan Internacional.

- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.
- Willis, P. [(1988) 1977] *Aprendiendo a trabajar. cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.

**PARTE II. REPRESENTACIONES RACIALES,
IDENTIDADES JUVENILES ESTIGMATIZADAS Y
FORMAS DE *AGENCIA***

Giliberti, L. (2014, aceptado, en prensa) *La raza inmigrante y la variabilidad de la línea del color. Jóvenes dominicanos entre el ennegrecimiento y el emblanquecimiento. Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia, 30.*

4. La raza inmigrante y la variabilidad de la línea del color.

Jóvenes dominicanos entre el ennegrecimiento y el emblanquecimiento¹

Luca Giliberti

Universidad de Lleida, Departamento de Geografía y Sociología, Grupo de investigación GESEC-Territorio y Sociedad

Resumen

Este artículo analiza las representaciones sociales y los imaginarios raciales que se construyen a través de los procesos migratorios. El material empírico procede de una etnografía transnacional sobre la construcción de las identidades juveniles entre la periferia barcelonesa (España) y Santo Domingo (República Dominicana), realizada desde 2010 hasta 2012. Los protagonistas del estudio experimentan con la inmigración diferentes representaciones raciales alrededor de la *línea del color*: de *blancos*, *indios* y *mulatos* en su contexto de origen, pasan a ser *negros* en España, como hijos de la *raza inmigrante*. Estos jóvenes descubren que el referente *negro* y el proceso de *racialización*, en la República Dominicana reservados para la población haitiana, se asocian a ellos en la sociedad de acogida. Al mismo tiempo, si se mira el fenómeno desde el contexto de origen -sobre todo antes de la actual situación de crisis económica y recortes sociales- la experiencia migratoria se vincula a un proceso de *emblanquecimiento*, porque se entiende que los actores han mejorado su posición en la estructura de clase global. Más *blancos* por una parte, pero, sobre todo, cada vez más *negros* por la otra, los jóvenes dominicanos experimentan la extrema variabilidad de la *línea del color* y de la construcción social de la *raza* en su proceso migratorio.

Palabras Clave: etnografía transnacional, migraciones, raza, línea del color, ennegrecimiento, emblanquecimiento.

Abstract

This article analyzes the social representations and racial imaginaries that are constructed through the migration processes. The empirical material comes from a transnational ethnography on the construction of youth identities in the suburbs of

¹ El presente artículo forma parte de la investigación doctoral del autor y está financiado por la ayuda FPU AP2008-01092 (Programa de Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

Barcelona (Spain) and Santo Domingo (Dominican Republic), carried out from 2010 to 2012. The subjects of the study experience different racial representations about the *color line*: from identifying as a *whites*, *indios* and *mulattos* in their country of origin, they are becoming *blacks* in Spain for being children of the *immigrant race*. These young people are discovering that the element of *blackness* and the *racialization* process, which in the Dominican Republic are originally reserved for the Haitian population, is now imposed upon them in the host society. At the same time, when looking at the phenomenon from the context of origin - particularly before the current economic crisis and social cuts-, the migration experience is linked to a *whitening* process, because the actors have improved their position in global class structure. Being *whiter* on the one hand, but, above all, also increasingly *blacker* on the other, young Dominicans experience the extreme variability of the *color line* and the social construction of *race* in their migration process.

Keywords: transnational ethnography, migrations, race, color line, blackening, whitening.

4.1. La raza inmigrante y la línea del color

Siempre hay algunos individuos que son *negros*. Si no hay *negros*, o si su número es excesivamente reducido, pueden inventarse *negros blancos* (Wallerstein, 1991: 56).

Este artículo analiza las representaciones sociales que se construyen a través de los procesos migratorios transnacionales, presentando el estudio de caso de los jóvenes dominicanos en la periferia barcelonesa. En particular, en esta contribución se pone el enfoque sobre los imaginarios raciales que toman cuerpo alrededor de la *línea del color*. Este concepto, a la base de la historia de la explotación racial del colonialismo y después del capitalismo, ha sido ya problematizado y denunciado a principio del siglo XX -entre otros autores- por William Edward Du Bois, que pronunció la celebre frase: “el problema del siglo XX es el problema de la línea del color...”² (Du Bois, 1999: XX). Después de más de un siglo, el problema de la *línea del color*, vinculada a las prácticas racistas y a la subalternidad de determinados colectivos, sigue siendo una

² La traducción de las citas textuales procedentes de versiones en lenguas diferentes del castellano se ha realizado por el autor.

realidad. En las últimas décadas, en los países europeos, se ha asociado a los procesos migratorios transnacionales.

De esta forma, la *condición inmigrante* ha sido definida por varios autores como la posición social subordinada caracterizada por la discriminación, la precariedad laboral y el estigma étnico (Pedreño y Hernandez, 2005; Colectivo Ioé y Ortí, 2008; García, 2011). El sociólogo Abdelmalek Sayad, alejándose de la oficial ciencia de las migraciones construidas sobre el *pensamiento de Estado*, habla de la inmigración como de una *relación dominada* (2002: 161). Otros autores (Balibar 1991; Queirolo Palmas y Rahola 2011) han definido la *condición inmigrante* como el nuevo nombre de la *raza* en las actuales sociedades post-coloniales. En esta misma línea, la socióloga italiana Anna Curcio explica que: “la raza como dispositivo de disciplinamiento del trabajo y de las relaciones sociales ha sido substituida por la *condición inmigrante* en sí misma, e *inmigrante* se hizo sinónimo de *raza*” (Curcio, 2011: 113).

La *raza* no conforma una realidad biológica, como afirma el genetista Barbujani (2006) cuando argumenta desde el punto de vista de la genética el proceso de *invención de las razas*. En cuanto fruto de la construcción social (Banton, 1998; Levrero, 2011), la raza tiene de todas formas consecuencias reales, experimentadas por los sujetos racializados (García Castaño y Granados, 1999; Simmons, 2009; Giliberti, 2011 y 2013). Uno de los informantes entrevistados³ nos recuerda así que “desde siempre los *negros* trabajan como *negros*, porque los *negros* son los que más trabajan, para vivir como *blancos*” (Simón, dominicano, 16 años, desde hace 7 años en L’Hospitalet). En este sentido, de una *construcción social*, o una *invención*, la raza pasa a ser una *condición social*.

A través de un análisis de tipo distinto, el sociólogo marxista Robert Miles (1982), critica la existencia *per se* de una *Sociology of race*. Según esta perspectiva, el objeto de los estudios no tendría que ser el *racismo*, en cuanto fenómeno sin autonomía e integralmente subordinado a los procesos de acumulación del capital y de formación de las relaciones de clase en las sociedades capitalistas. Dicho de otra manera, las diferencias raciales serían siempre el fruto de las relaciones de

³ Los contextos y los métodos de esta etnografía se explican de forma amplia en el apartado 2.

dominación que conforman la estratificación social y caracterizan la lucha de clases (Miles, 1989). Solomos y Back (2000) ven en esta posición el peligro de un reduccionismo clasista, que limitaría los resultados de un útil trabajo teórico sobre razas, racismos y relaciones sociales racializadas. No obstante, la contribución de Miles ha resultado ser seminal por haber definitivamente aclarado que las *razas* se crean en el contexto de regulación y disciplinamiento social y político. La raza es, en este sentido, sobre todo una *construcción política*, tal y como aclaran los teóricos de la Critical Race Theory (Delgado y Stefancic, 2001).

El sociólogo argentino Mario Margulis, refiriéndose en términos generales al contexto latinoamericano, opina que sería oportuno hablar de “racialización de las relaciones de clase” (1999: 38), ya que a partir de la etapa colonial la *línea del color* acaba teniendo un peso crucial en las dinámicas de dominación de unos grupos sociales sobre otros. Según Pierre Bourdieu, que razona desde Europa, la *clase social* no se define exclusivamente por la posición en las relaciones de producción, como en la tradición marxista, ni solo por la categoría socio-ocupacional identificada por profesión, ingresos y nivel de instrucción. Así pues, la clase no se puede entender como un ordenamiento que se construye a partir de una propiedad fundamental y otras secundarias, sino como “estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes” (Bourdieu, 1998: 100): condición económica y social, origen social y étnico, trayectoria, sexo, edad, estatus matrimonial, etc. (Jiménez, 2010). Tal y como afirma Gillborn (2010: 3), y queda implícito también en el planteamiento de Bourdieu, *clase* y *raza* viven conectadas a través de una *intersectional quality*. Solomon y Back, ampliando la relación al género, explican que “la interconexión entre raza, clase y género puede asumir formas complejas en situaciones específicas” (2001: 3).

Con el proceso migratorio, pensado como táctica de movilidad de los agentes en el contexto de las clases globales (Jiménez, 2010), los actores se mueven dentro de las estructuras de clase y de raza en origen y destino y modifican su posicionamiento. Estos procesos tienen una relación directa con el espacio social en el que se observan –en este caso, ya sea desde la sociedad de origen o desde la sociedad de destino- y con el momento histórico-social en el que se hacen. Los jóvenes dominicanos de este estudio se descubren así como *negros* en la sociedad

de acogida, cuando en su contexto de origen habían construido su identidad en oposición al referente *negro* haitiano. Emerge con evidencia la variabilidad de la *línea del color* dentro del campo migratorio transnacional: un mismo grupo de actores puede cumplir, como en este caso, el papel del *blanco*, del *indio* o del *mulato* en su contexto de origen y el papel del *negro* en el contexto de acogida.

La migración económica se puede considerar para los migrantes dominicanos como la causa del descubrimiento de la *negritud* y del proceso de *racialización*, tanto en EE.UU. (Sorensen, 1997; Simmons, 2006 y 2009) y en Puerto Rico (Duany, 2010; Montijo, 2005; Reyes-Santos, 2008) como en España (Giliberti 2011 y 2013). Montijo comenta que: “los dominicanos constituyen en su gran mayoría un grupo oprimido en Puerto Rico, así como los puertorriqueños son un grupo oprimido dentro de los Estados Unidos, y a su vez los haitianos lo son en República Dominicana” (Montijo, 2005: 3). En España no se ha producido todavía una sólida literatura académica sobre la construcción de la *negritud* inmigrante, excepto algunos artículos científicos que empiezan a explorar el fenómeno (Vives y Sité, 2010; Giliberti, 2011 y 2013). Con este artículo se pretenden aportar elementos interpretativos para contribuir a cubrir este vacío, incluso a la luz del empeoramiento creciente de las condiciones sociales de los *negros* inmigrantes en España, en cuanto grupo oprimido en tiempos de crisis económica y recortes sociales (Colectivo Ioé, 2011; Aja, Arango y Oliver, 2010).

Imagen 1. Jóvenes dominicanos por las calles de L'Hospitalet de Llobregat



4.2. Contextos y métodos de la investigación

El material empírico del presente trabajo se basa en un proceso etnográfico transnacional, realizado tanto en el país de acogida (junio 2010 - agosto 2011 y febrero - marzo 2012) como en el país de origen (septiembre 2011 - enero 2012) de los actores clave del estudio⁴. El campo transnacional de esta investigación se construye de forma antagónica al nacionalismo metodológico y se dilata de forma extensa *-at large*, como diría Appadurai (1996)-, entre la periferia de Barcelona y la metrópoli caribeña de Santo Domingo. Las técnicas de investigación que se han empleado se basan en la observación participante y la recogida de fuentes orales, conjuntamente al análisis documental. Durante el proceso etnográfico se ha realizado una triangulación continuada de las fuentes.

La sociedad de acogida se ha explorado a partir de una etnografía escolar en dos centros públicos y dos concertados, así como en el espacio público adyacente. El territorio del estudio corresponde a tres barrios (La Florida, La Torrassa, Pubilla Casas) de la zona norte de L'Hospitalet de Llobregat, contextos periféricos en donde reside población trabajadora, que en buena medida se sitúa en los escalones más bajos de la estratificación social. L'Hospitalet de Llobregat, ciudad del Área Metropolitana que a nivel territorial limita directamente con Barcelona, con una población de 256.065 es el segundo municipio de Cataluña por número de habitantes (INE 2012). Durante el siglo XX la ciudad de L'Hospitalet -en particular en los barrios de la zona norte- se ha caracterizado por recibir población pobre del interior y del sur de España, básicamente mano de obra que necesitaba el capitalismo en expansión (Solana, 2008). En la última parte del siglo, esta población de nacionalidad española ha sido de alguna manera substituida con la llegada de población de diferentes nacionalidades, sobre todo de América Latina, que viven la *condición inmigrante*, sus problemas legales y los procesos de *racialización*.

La observación participante se ha desarrollado en diferentes espacios escolares y territorios de socialización juvenil, logrando una intimidad y un conocimiento

⁴ La estancia de investigación en Santo Domingo se ha realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte dentro de la convocatoria de *Estancia Breve FPU 2011*.

profundo de las realidades y de las vivencias de los actores juveniles dominicanos que conforman el campo migratorio transnacional en cuestión. La observación, los procesos de convivencia, el conocimiento en profundidad de los contextos etnográficos han guiado la selección de las fuentes orales y han encontrado cuerpo en una producción abundante de notas y diarios de campo, tanto en el contexto de destino como en el de origen. A partir de la sociedad de llegada, se han recogido 25 historias de vida de jóvenes de origen dominicano (13 chicos y 12 chicas) que residen o han residido en la zona norte de L'Hospitalet. Las trayectorias vitales de los y las jóvenes han sido el hilo conductor de la etnografía transnacional. En efecto, en Santo Domingo se han recorrido las biografías de los jóvenes entrevistados en la periferia barcelonesa y se han estudiado cuatro de las escuelas que los y las informantes habían frecuentado antes de emigrar. En un caso, una de las informantes ha vuelto durante el estudio por migración familiar de retorno.

En los dos contextos etnográficos se ha escuchado también la voz de diferentes actores sociales que participan en sus trayectorias vitales. A través de diferentes técnicas de recogida de fuentes orales (entrevistas en profundidad, entrevistas temáticas, *focus groups*), aplicadas cada vez según el tipo de informante, se ha escuchado el testimonio y los puntos de vista de varios actores sociales -de cuatro diferentes categorías- que participan en las trayectorias de los jóvenes: a) familiares de los protagonistas (padres/madres, hermanos/hermanas, abuelas); b) profesionales de la escuela (profesores, directores, técnicos escolares, conserjes, etc.); c) otros profesionales que trabajan con jóvenes (técnicos de juventud, líderes comunitarios, etc.); d) chicos y chicas de diferentes nacionalidades que comparten el espacio social con los actores estudiados, en la escuela y en los territorios de socialización juvenil. En total, entre la sociedad de acogida y la sociedad de origen, conjuntamente a las 25 biografías juveniles, se ha escuchado la voz de unos 160 informantes de las cuatro tipologías diferentes.

Imagen 2. Jóvenes dominicanos fuera de su centro público de un barrio de Santo Domingo



4.3. La *negritud* de los jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona

En los contextos estudiados de la periferia de Barcelona los conceptos *negro* y *dominicano* se construyen en una relación de sinonimia⁵, tanto en el lenguaje callejero como en el lenguaje de los diferentes profesionales que trabajan con los jóvenes. Dicho de otra manera, por lo menos en los universos juveniles que aquí se exploran, hablar de *negros* es prácticamente equivalente a hablar de *dominicanos* (Giliberti, 2011 y 2013). La discriminación hacia la *negritud* y el racismo son experiencias que marcan y caracterizan las vivencias de estos jóvenes en la sociedad de destino. Según el antropólogo Francisco García Castaño y el sociólogo Antolín Granados:

el concepto de *racismo* nos remite - en los contextos en que lo utilizamos para nuestro análisis - a las relaciones interétnicas que mantienen los grupos humanos y que suponen actitudes, creencias y comportamientos de unas culturas que socializan a sus miembros dentro de una escala jerarquizada de preferencias, valores y pautas que inferiorizan y discriminan a los portadores de culturas distintas cuyas características son objeto de

⁵ En el contexto analizado no resulta relevante la presencia de inmigrantes procedentes de África subsahariana, que representan los primeros *negros* llegados en España y en otros territorios se conforman como el referente *negro* más visible. De otra manera, en el territorio del estudio la identidad *negra* se asocia directamente a la presencia dominicana.

jerarquización. Estas jerarquías (superior/inferior; mejor/peor; bueno/malo; *blanco/negro*; civilizado/bárbaro; culto/inculto) están por lo general relacionadas con grupos humanos diferenciados por el color de su piel, la lengua, la nación, la religión o la cultura. La aversión-discriminación, el rechazo del *otro*, se suele producir habitualmente mediante una combinación de rasgos diferenciadores de contenido cultural, étnico o social (García Castano y Granados, 1999: 130).

La mayor parte de las madres y padres dominicanos entrevistados denuncian las experiencias de discriminación y racismo vividas a través del proceso migratorio, en primera persona o por parte de sus hijos. En efecto, la llegada de los hijos marca la construcción de la *negritud* de la presencia dominicana en España, así que es muy común que las mujeres hagan referencia a sus hijos cuando hablan de racismo. Esmeralda, por ejemplo, nos explica que:

Mis hijos han vivido el racismo, saben lo que significa... Cuando los he traído aquí los pegaban y les gritaban. “Váyanse, *negros*, ¿Porqué han venido por aquí?” Los mismos niños españoles de la escuela les decían estas cosas, seguro que les escuchaban en sus casas... Por muchos años mis hijos han vivido estas situaciones, discriminados y llamados *negros*... Lloraban, se querían ir... “Mamacita, me quiero volver a mi país”, siempre me decían... (Esmeralda, madre de Jason, dominicana, 52 años, desde hace 16 años en L’Hospitalet).

Los jóvenes dominicanos, por su parte, interrogados sobre la experiencia de racismo en el contexto de acogida, explican experiencias de discriminación material y simbólica que han tenido que protagonizar:

Claro que aquí eres el *negro* y que te sientes discriminado... Cuando eres niño, por ejemplo, varios amiguitos no quieren que tú vayas a su casa... Y a su fiesta de cumpleaños invitan a todos excepto que a ti... Porque eres *negro* e incluso te lo dicen a la cara... Esto pasa... Es muy complicada la cosa... Uno vive muy frustrado aquí (Antonio, hermano de Jason, dominicano, 21 años, desempleado, desde hace 11 años en L’Hospitalet).

Los jóvenes dominicanos protagonistas de esta investigación hablan así de las experiencias de racismo asociadas a la construcción social del color de la piel, refiriéndose también a las personas mayores de la sociedad de acogida, que con frecuencia los definen como *negros* y los tratan de manera discriminatoria en el espacio público. Durante la experiencia etnográfica me he encontrado en diferentes ocasiones en situaciones donde personas mayores se dirigían a los jóvenes en la calle de manera no respetuosa, por ejemplo gritándole: “*Negro*, vuelve a tu país”.

Los chicos dominicanos que están fuera del local empiezan a jugar y, en un momento dado, algunos comienzan a correr muy rápidos. Sin querer, Robinson y César les cortan el pasaje a dos señores catalanes de unos 60 años que están caminando por la calle. Es así que uno de los dos se sorprende de la llegada imprevista de los chicos y casi se cae por el susto. Se pone muy nervioso y empieza a gritar: “Estos *negros*, solo se tienen que volver a sus casas...” Es así que se le acerca una educadora del proyecto Xarxa⁶, que como yo ha visto la escena, y le dice: “Señor, estos *negros* son los chicos del barrio... Es esta su casa...” El señor se va sin responder nada, muy nervioso... (Extracto del diario de campo, diciembre de 2011).

Los jóvenes españoles entrevistados están de acuerdo sobre el hecho de que puede haber cierta discriminación por parte de los autóctonos hacia los extranjeros. En particular algunos de ellos reconocen que el color de la piel, especialmente el

⁶ *Xarxa* ha sido por diez años (2000-2010) un proyecto gestionado por la Fundación Akwaba - proyecto del Plan Integral de Collblanc-La Torrassa, impulsado por las entidades, el Ayuntamiento de L’Hospitalet y la Generalitat- que trabajaba con jóvenes en riesgo de exclusión social en el barrio de Collblanc-La Torrassa. Las actividades de *Xarxa* eran de carácter cultural, deportivo y de apoyo escolar. En el proceso etnográfico se ha podido valorar la importancia y la eficacia de este proyecto en términos de reducción del riesgo para los jóvenes del barrio. A partir del año 2011 finalizó el Plan Integral y con él el compromiso político con el proyecto, así que el programa no ha tenido continuidad. Al mismo tiempo, otros proyectos importantes de contención juvenil en la zona del estudio también se han cerrado en 2011, como *Patis Oberts* -que preveía la apertura de los patios escolares en horario no escolar, para la socialización juvenil con la presencia de algunos monitores-, quedando el proyecto exclusivamente para los meses de verano. A finales de 2011 ha habido un serio recorte del Servicio de Mediación del Ayuntamiento de L’Hospitalet: desde un equipo de 23 personas en total, se pasa a 9, con 14 trabajadores despedidos. Tales recortes de la *mano izquierda del Estado* (Bourdieu 1999), que se producen en el escenario de recesión de la economía española y del progresivo deterioro del Estado social, ayudan a consolidar un vacío alrededor de los jóvenes en riesgo de exclusión social, que sin trabajo y sin educación viven y reproducen en la sociedad de *acogida* la subalternidad del *negro* y del inmigrante.

negro, es un objetivo directo de actitudes racistas, por parte de los mismos jóvenes.

Yo no lo hago, pero hay muchos que si tienen que dividir un bocadillo a la hora del patio, porque les han pedido un trozo un tío *blanco* y un trozo un tío *negro*... Tú fácilmente ves que al *blanco* les dan más... Esto se ve, esto pasa siempre... (Carlos, español, 14 años, hijo de familia inmigrante de Andalucía en L'Hospitalet de Llobregat).

Lo que explica el joven Carlos es un acto simbólico que revela la importancia de la construcción social de la *raza* en la vida de los jóvenes *negros* de la periferia de Barcelona. Lo que diferencia a los hijos de la clase trabajadora española de estos actores son precisamente las *experiencias de la negritud*, que marcan sus vivencias en términos de subalternidad simbólica y material. De todas maneras, como hemos señalado en anteriores contribuciones (Giliberti, 2011 y 2013), estos jóvenes dominicanos pueden vivir también el éxito social en los escenarios juveniles, que lleva a la imitación del habla dominicana, así como a la imitación de un estilo que se construye como dominicano en la sociedad de llegada. Este éxito, de todas formas, se queda en el escenario de socialización juvenil, dejando fuera ámbitos como la educación o el acceso al mercado de trabajo, en los que existe un estigma que favorece la inserción social subalterna (Colectivo Ioé y Ortí, 2008; García, 2011).

La construcción social de la imagen de la migración dominicana en España pasa por diferentes fases. A partir de la mitad de los años '80 la presencia de madres dóciles que iban llegando para cumplir con los nichos laborales dejados vacíos por la población española -encargándose sobre todo del cuidado de niños y personas mayores- se percibía en términos generales como positiva. Se fortalece posteriormente la tendencia a construir un imaginario negativo sobre esta inmigración, cuando se verifica la llegada importante de sus hijos (Queirolo Palmas, 2005; Giliberti, 2011) con la intensificación de las reagrupaciones familiares desde la primera parte de la década 2000-2010. En España, a partir de 2003-2004 con algunos acontecimientos de crónica negra, se comienza a asociar la presencia juvenil latinoamericana con la imagen estereotipada de las *bandas*

latinas. Estos grupos, cuyo imaginario se construye con la proliferación de leyendas urbanas y a través de unas poderosas campañas mediáticas sensacionalistas, empiezan a conformar un significativo metonímico de violencia y criminalidad juvenil (Feixa, Porzio y Recio, 2006; Porzio y Giliberti, 2010). Así pues, en la génesis de la *negritud* en España un momento clave es la llegada de los hijos de la *raza inmigrante* y la contemporánea construcción social de las denominadas *bandas latinas*.

Por otro lado, un segundo elemento fundamental en la construcción de la *negritud* se detecta en el escenario de crisis económica y de recortes sociales que vive el Estado español, extremadamente evidente a partir de 2009. Este fenómeno se caracteriza por una importante recesión macroeconómica del país, un aumento vertiginoso del desempleo, el empeoramiento de las condiciones laborales generalizadas, la implementación de recortes sociales a un nivel imprevisible hace algunos años, un progresivo empobrecimiento del pueblo español y aumento de las desigualdades sociales (Colectivo Ioé, 2011; Aja, Arango y Oliver 2010). Se asiste así en España al progresivo deterioro del *Estado del Bienestar* y la pérdida de derechos básicos de una parte de la población, como sin duda les pasa a quienes viven la *raza inmigrante*⁷. Es evidente que, dentro del escenario de crisis en curso, las experiencias de *racialización* van aumentando, tanto por cantidad como por intensidad⁸.

⁷ Un ejemplo, entre otros, es que a partir de septiembre de 2011 el actual Gobierno español, presidido por el PP con mayoría absoluta, ha llegado a poner en marcha la medida xenófoba de dejar sin cobertura sanitaria gratuita a los inmigrantes irregulares o los que no estén cotizando. Está claro que en la nueva España de la crisis y de los recortes sociales la salud ya no es un derecho para todos y todas.

⁸ En otras contribuciones (Giliberti 2011 y 2013) se analizan las respuestas al estigma que la juventud dominicana pone en acto en la sociedad de *acogida*, desde un racismo interiorizado y reproducido hasta prácticas de resistencia simbólica.

Imagen 3. Jóvenes *negros* en una plaza de L'Hospitalet



4.4. El negacionismo de la *negritud* en la República Dominicana

En la República Dominicana el calificativo *negro* es de aplicación exclusiva para la población inmigrante haitiana o los dominicanos de descendencia haitiana, de forma relativamente independiente del color de la piel (Giliberti, 2013b). Tal y como subraya Darlenis, informante de Santo Domingo, “nosotros los dominicanos no somos *negros*...los *negros* son los haitianos...nosotros podemos ser *indios*, *mulatos* o *blancos* también, pero no somos *negros*”. (Darlenis, 15 años, dominicana, residente en el barrio Las Palmas de Herrera de Santo Domingo). Con estas palabras Darlenis -así como muchos otros informantes durante la etnografía- expresa el rechazo al *negro*, la falta de reconocimiento de sus raíces afro-americanas, así como la sinonimia existente entre *antihaitianismo* y *negritud* en la República Dominicana. Si en L'Hospitalet existe una sinonimia entre *negro* y dominicano, pues en Santo Domingo son los haitianos y los dominicanos de descendencia haitiana los que encarnan este papel (Vargas, 2010; Wooding y Moseley, 2004).

Silvio Torres-Saillant en sus trabajos sobre la *Dominican Blackness* nos recuerda que la República Dominicana se puede considerar “la cuna de la *negritud* en América” (1998: 126), a partir de la llegada de Cristóbal Colón en la isla Española en 1492, después de la cual “se inauguraron tanto el sistema colonial de plantación, así como la esclavitud africana en el nuevo mundo, las instituciones

mellizas que confieren a la *negritud* su significado moderno” (Torres-Saillant, 2010: 2). En cuanto cuna de la *negritud*, resulta paradójica y contradictoria la retórica y las prácticas de rechazo al *negro* -el *black denial*- en acto en la sociedad dominicana (Pichardo, 2003). La historia del negacionismo de la *negritud* y del antihaitianismo en la República Dominicana, fenómenos extremadamente vinculados, no se pueden entender sin considerar la ocupación y dominación haitiana sobre la República Dominicana desde el 1821 hasta el 1844 y el proceso histórico desarrollado durante la Dictadura de Rafael Leonidas Trujillo, que gobernó desde el 1930 hasta el 1961 (Simmons, 2009).

Entre los pilares ideológicos del trujillismo emergen la reivindicación del pasado hispánico -que incluía la lengua, la religión y la blancura de la piel- y la negación de la herencia afro-americana concebida como elemento constitutivo de la identidad haitiana. Se construye una mitología identitaria que los gobiernos que suceden a Trujillo siguen fomentando -en particular los de Joaquín Balaguer (1966-1978; 1986-1996)-, según la cual República Dominicana y Haití representaban entidades nacionales totalmente contrapuestas. Dicho de otra forma, la identidad dominicana está construida *vis-à-vis* con la de Haití (Howard, 2001; Simmons 2009). El anti-haitianismo, que asume la connotación de sinónimo de *negrophobia* (Torres-Saillant 2010), se convierte así en una manera de reivindicar la *dominicanidad* (C.E.S.P.J.M., 1995).

El antihaitianismo, desde el discurso de las élites, se transforma en conflicto popular durante generaciones, con fuertes prejuicios mutuos que se construyen entre los pueblos dominicano y haitiano. Así, pues, los protagonistas de la etnografía hablan de los haitianos en términos denigratorios y los acusan de ser lo peor imaginable.

El haitiano tiene mala fama, de brujo, que son malos, envidioso, que huelen muy mal, también... Tienen una fama muy mala, hacen mucha brujería, todo el tiempo van matando gente...” (Joana, dominicana, 15 años, desde hace 4 años en L’Hospitalet).

Antes los haitianos cogían los niños y los tiraban hacia el alto para matarlo con un cuchillo, y mataban el niño... La persona que le mataba hacía en seguida una fiesta... Los haitianos hacen fiesta cuando muere alguien, al contrario de nosotros que gritamos y le lloramos a la persona muerta... (Edgar, dominicano, 16 años, desde hace 2 años en L'Hospitalet).

Los dominicanos presentan la población haitiana como completamente opuesta a sí mismos. Por ejemplo, Edgar comenta que: “nosotros decimos que el haitiano está hecho al revés, es el contrario de nosotros”. No se trata exclusivamente de una construcción diferencial, sino también basada sobre la inferioridad. Después de definirlos cruelmente violentos, Edgar nos señala que: “los haitianos dicen que el dominicano sabe demasiado, que es más inteligente”; se trata de la vuelta de la tortilla de la situación de inferioridad que viven los dominicanos en España, en EE.UU. y Puerto Rico.

El sociólogo dominicano Ayacx Mercedes indaga los mecanismos de construcción de la estratificación socio-étnica de una República Dominicana que se representa “como *blanca*, hispánica y católica contra un Haití *negro*, africano y practicante de vudú. El ser *negro* se torna en equivalente a ser haitiano, y el ser dominicano es equivalente a ser anti-haitiano” (Mercedes, 2004: 36). Según la argumentación de Mercedes, hay la evidencia de un consistente patrón socio-étnico de estratificación, en el cual los haitianos inmigrantes, definidos como *no ciudadanos*, están ubicados en la parte más baja de la jerarquía social. Al mismo tiempo, entre los ciudadanos dominicanos, los dominico-haitianos se ubican al fondo de la pirámide social (Wooding y Moseley, 2004; Vargas, 2010). Según varios autores (Sydanius, Peña y Sawyer, 2001) podríamos hablar en este sentido de una *pigmentocracia*, un sistema de jerarquía social basado sobre el color de la piel. En un recientísimo estudio de UNIBE (Peña et al., 2012) se afirma que en la República Dominicana hay una clara línea relacional entre la tez más clara y mayores elementos de beneficio socio-económico, mayores niveles de educación, mayor posición laboral, mayor ingreso, mejor vivienda.

Según el censo de 2006 el 67.6% de la población dominicana se considera mulata e india, el 18.3% se define como negra y el 13.6% blanca (ONE, 2012). La gran

mayoría de la población -los *indios* y los *mulatos*- responde así a definiciones caracterizadas por una indeterminación mestiza y un rechazo al elemento afroamericano, en un país donde el documento de identidad nacional requiere obligatoriamente la compilación de la voz *color de la piel*⁹. Kimberly Simmons nos recuerda que “alguien que se define como *indio/a claro/a, moreno/a o mulato/a* en la República Dominicana, se puede considerar como *negro* en los EE.UU.”. (Simmons, 2006: 2-3). De la misma manera, un joven que en República Dominicana se define como *indio, moreno o mulato*, en España se considera como *negro*. En este sentido, es importante tener en cuenta los procesos históricos y el uso de las categorías raciales en cada contexto para reflexionar sobre las representaciones sociales. En una “sociedad mulata” conformada por un “complejo sistema de gradación del color” (Mercedes, 2004: 35), los dominicanos se matizan en “un *continuum racial* en el cual el color de la piel se convierte en un significativo símbolo social” (Mercedes, 2004: 10). En la construcción social de la identidad étnica dominicana, el mito substituye la realidad, disminuye el *negro* – que se asocia solo al *otro* haitiano- y se imponen categorías de representación no-africanas y mestizas como el *indio* y el *mulato* (Pichardo 2003).

En algunos casos, puede incluso aparecer el *blanco* como referente falseado. En el tríptico de invitación a la fiesta de Graduación de Bachillerato 2011 de un Liceo Nocturno de Santo Domingo, en donde realicé el trabajo de campo (Giliberti, 2013b), se ofrece un ejemplo interesante para reflexionar sobre la repercusión del rechazo al *negro* en los imaginarios sociales. En este centro, frecuentado por los hijos de la clase baja, mayoritariamente estudiantes pobres, *mulatos* y *negros*, paradójicamente se utiliza una imagen de los *blancos* hijos de la élite, o quizás de un College de EE.UU. (Imagen 4), para la invitación a la ceremonia. Una mirada a los chicos en la Imagen 5, que están matriculados en el Liceo Vespertino correspondiente al Nocturno en cuestión, ofrece una idea de la falsedad de la representación propuesta en la invitación y expresa visualmente un claro rechazo

⁹ Antes de noviembre de 2011 los posibles colores a escoger para el parámetro del DNI eran el *blanco*, el *negro*, el *mulato* y el *indio*, siendo *mulato e indio* las categorías mayoritarias. En noviembre de 2011 la Junta Central Electoral elimina la connotación de *indio* y solo quedan *blanco, negro y mulato*. La lectura mayoritaria de la prensa, que en general tampoco dio mucho espacio a esta noticia, fue que se iba hacia un mayor reconocimiento simbólico del elemento afroamericano en la sociedad dominicana.

a sus raíces africanas, así como a sus imaginarios actuales mestizos y *negros*. Los que acudirán a esta invitación serán los familiares y los amigos de los estudiantes, así que es más que evidente que la foto no corresponde al perfil de los que se graduarán. De todas formas, aunque se sabe que es una ficción, el centro prefiere adoptar una imagen *blanca* del estudiantado. Se entiende que esta foto no es la representación de los que se gradúan, sino más bien la imitación irreal de la imagen que el director y los dirigentes de la escuela quieren proponer a nivel de imaginario social.

Imagen 4. Fragmento de la invitación a la fiesta de Graduación de Bachillerato de un Liceo Nocturno de Santo Domingo

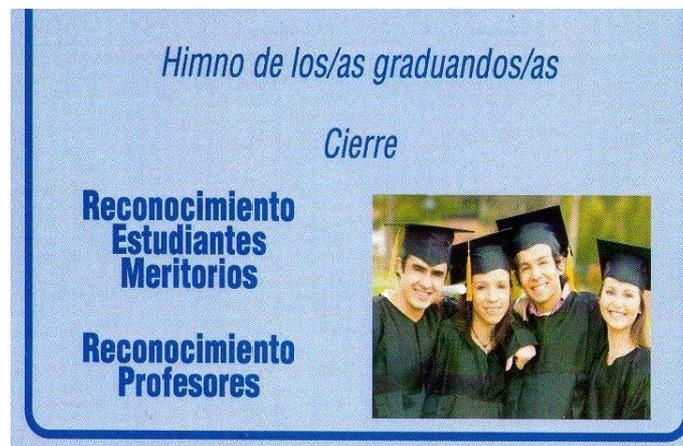


Imagen 5. Jóvenes del Liceo vespertino correspondiente, estudiantes de Bachillerato



Para acabar esta reflexión sobre la negación de la *negritud*, la práctica de estirarse el pelo crespo (Godreau, 2002) resulta muy difundida en el Caribe *negro*. En la República Dominicana es común que a las chicas mulatas, desde que son pequeñas, sus madres les enseñan a modificar su pelo con productos químicos, porque de otra manera se considera a nivel social un *pelo malo*. Incluso, varias informantes comentan las consecuencias que estos productos pueden generar, como algunas laceraciones en el cuero cabelludo. El *negro*, el elemento malo, es algo que hay que ocultar, eliminar, negar hasta el punto de generar retóricas y prácticas cotidianas de negacionismo que llevan al uso de productos químicos para estirarse el pelo, así como a la tentativa de improbable mimetismo a través de una foto de las élites *blancas* para invitar a la fiesta de graduación escolar de jóvenes *mulatos* y *negros*.

4.5. El emblanquecimiento-ennegrecimiento: los movimientos de la línea del color entre los imaginarios de origen y de acogida

El sociólogo francés Abdelmalek Sayad (2002) nos recuerda que no se puede hablar del proceso migratorio, ni tampoco de las representaciones que se construyen en este, sin tener en cuenta tanto la sociedad de origen como la de acogida. No es posible, en definitiva, hablar de la *inmigración* sin hablar de la *emigración*. El *inmigrante* dominicano ennegrece con la inmigración, pues los actores se consideran y sienten socialmente como *negros* en la periferia de Barcelona, cuando en ningún caso se hubieran considerado así en el contexto de origen. El *emigrante* dominicano –considerado como *negro* en la periferia de Barcelona- cambia completamente connotaciones y estatus social si se le mira desde su país de origen. En efecto, desde Santo Domingo se impone el imaginario del *emigrante* que ha aumentado su capital económico y, en este sentido, estatus social y color de referencia. Los jóvenes, en la gran mayoría de casos migrantes involuntarios invisibilizados por la decisión familiar, acaban por reflejar el color de la familia. Los elementos que condicionan los imaginarios del color a nivel social se vinculan, entre otros aspectos, a la mejora de la vivienda familiar en origen –que a veces en Santo Domingo es muy evidente en comparación con las

habitaciones adyacentes de personas que no han emigrado-, a las escuelas -más caras- elegidas para los hijos que se han quedado en el país, así como a los recursos que llegan a la familia del emigrante bajo forma de remesas (Oficina de Desarrollo Humano, 2010). La movilidad social produce una reclasificación en la adscripción racial y cuanto más alto se ubica la persona en la jerarquía social más tiende a *emblanquecerse* (Antón y Del Popolo, 2008).

Desde Santo Domingo no se visibiliza con suficiente evidencia el sufrimiento de quien ha viajado, vinculado a su *condición inmigrante* y su posición de *negro* en la sociedad de llegada, habitante de las *banlieues* de las metrópolis europeas - como la zona norte de L'Hospitalet-. Desde Santo Domingo el actor migratorio resulta haberse *emblanquecido*, o haberse hecho en términos simbólicos más *blanco*, porque se entiende que ha mejorado su posición socio-económica y su posición en la estructura de clases globales (Jiménez, 2010). Con *emblanquecimiento* nos referimos al proceso simbólico que acompaña la representación de movilidad social; cuanto más alto se ubica la persona en la jerarquía social, o por lo menos en la percepción social compartida, más tiende a verse como *blanco*. En efecto, los informantes nos explican que este *emblanquecimiento* acaba para tener efectos reales sobre la percepción social del color de la piel en la República Dominicana. Tal y como nos cuenta Máximo:

Mi padre antes de irse pa' Barcelona era muy *negro*, casi del color del haitiano, mucho más *negro* que yo... Después de cinco años cuando volvió a Santo Domingo era mucho más *blanco* que antes, todos se lo decían: “eres muy *blanco*, eres muy *blanco*...”. Cuando había vuelto, incluso era más *blanco* que yo... (Máximo, 16 años, dominicano, desde hace 3 años en L'Hospitalet).

Después de varios años trabajando como mano de obra inmigrante en España, los padres de Máximo, antes de reagrupar su familia, con las remesas habían logrado mandar a sus hijos a una escuela de pago con buena fama -y entonces cara- y su familia disponía de una casa que habían podido reformar y era comparativamente mejor a las viviendas adyacentes. Los vecinos percibían el efecto socio-económico de las remesas sobre su familia de emigrantes. Por esta razón, cuando

el padre volvió a la República Dominicana de vacaciones, después de cinco años en España, se le identificó como *blanco*, cuando antes se definía y era definido como *indio* o *mulato*. Desde el imaginario de origen se visibiliza el sueño y las ilusiones de la emigración (Sayad, 2002), con el relativo aumento del capital económico y el envío de remesas en los años de bonanza de la economía española. Estos aspectos llegan casi a invisibilizar la condición de la *negritud* que el inmigrado sufre en la sociedad de llegada.

Para analizar los movimientos de la línea del color en el proceso migratorio debemos tener en cuenta el eje espacial de la observación -las sociedades de origen y de acogida- que dialoga con el eje temporal, conformado por las etapas clave en los términos de la historia reciente. En la Tabla 1, fruto de los resultados del análisis de las fuentes orales recogidas, tanto en origen como en acogida, se reflexiona sobre los movimientos de la *línea del color* -entre *emblanquecimiento* y *ennegrecimiento*- a través de las etapas históricas recientes.

Tabla 1. Movimientos de la *línea del color* –*emblanquecimiento-ennegrecimiento*- de los dominicanos en la migración hacia España

Tiempo/Cronología histórica de las etapas clave	Observaciones sobre la <i>línea del color</i> del <i>inmigrante</i> desde la sociedad de acogida	Observaciones sobre la <i>línea del color</i> del <i>emigrante</i> desde la sociedad de origen
Mitad de los años '80 – 2000. Procesos migratorios desde la República Dominicana caracterizados por la feminización	<p><i>Ennegrecimiento moderado.</i></p> <p>Presencia moderada del racismo con la llegada de madres dóciles dedicadas mayoritariamente a la limpieza y al cuidado de la población autóctona. Relativo <i>ennegrecimiento</i> de la <i>raza inmigrante</i> en construcción.</p>	<p><i>Emblanquecimiento en formación.</i></p> <p>En cuanto empieza a visibilizarse el papel de las remesas, se construye a nivel social una percepción positiva sobre la inmigración hacia España, en cuanto tránsito al <i>emblanquecimiento</i>.</p>
2000 – 2008. Aumento de la inmigración y llegada de los hijos con los procesos de reagrupación familiar	<p><i>Refuerzo del ennegrecimiento.</i></p> <p>En la etapa de mayor crecimiento demográfico de la población dominicana en España, aumentan en particular los jóvenes reagrupados, que descubren y viven el estigma de la <i>negritud</i> en la sociedad de acogida. Esta es una etapa clave para la construcción de la <i>negritud</i> en España, con la conformación de las leyendas urbanas y el imaginario estigmatizado sobre las <i>bandas latinas</i>.</p>	<p><i>Refuerzo del emblanquecimiento.</i></p> <p>En un la dirección opuesta a lo que pasa en acogida, el proceso de las reagrupaciones familiares hace que se refuerce la construcción del <i>emblanquecimiento</i> en origen, porque la familia emigrante refleja una situación de prosperidad económica que permite a sus hijos vivir, estudiar y trabajar en un país europeo.</p>
2009 – 2012. La crisis, el desempleo, los recortes sociales y el declive del <i>Estado del Bienestar</i>	<p><i>Ulterior refuerzo del ennegrecimiento.</i></p> <p>Con el periodo de crisis y sus repercusiones en términos de desempleo, recortes sociales y declive del Estado del bienestar, las condiciones de vida de los pertenecientes a la <i>raza inmigrante</i> se hacen más duras, aumenta el sentimiento de discriminación en la sociedad autóctona y aumentan las experiencias de la <i>negritud</i>.</p>	<p><i>Disminución del emblanquecimiento.</i></p> <p>Con la crisis empieza a visibilizarse el proceso de migración de retorno, protagonizados por una parte de los actores. Desde el origen, de todas formas, se perciben menos los sufrimientos del inmigrado, tanto que el deterioro del mito del <i>emblanquecimiento</i> en la inmigración se va lentamente ofuscando a medida que empeora la situación social y aumentan los procesos de retorno.</p>

4.6. Reflexiones conclusivas

Los jóvenes protagonistas del estudio modifican a través del proceso migratorio su posición en el sistema global de clase y así su color social de referencia. Estos jóvenes, que en la sociedad de origen se consideraban como *blancos*, *indios* o *mulatos* y rechazaban –como la sociedad dominicana en su conjunto- la identidad *negra*, casi contemplada en cuanto *esencia* propia de los haitianos y de sus descendientes (Torres-Santillan, 2010; C.E.S.P.J.M., 1995; Pichardo, 2003; Mercedes, 2004), son considerados y se sienten ahora *negros* en la sociedad de destino (Giliberti, 2011 y 2013).

Edgar, uno de los protagonistas de la etnografía, evoca con sus palabras la variabilidad de la *línea del color*:

hay dominicanos que son más *negros* que los haitianos... Y aunque un haitiano pueda ser más *blanco* que un dominicano, pues el haitiano le dice igualmente *blanco* al dominicano...

En España se invierten las atribuciones de las categorías y esta vez son los dominicanos los negros, y los españoles los *blancos*, de forma relativamente independiente del color de la piel.

Ustedes pueden ser de mil colores y yo puedo ser más *blanco* que usted, y yo le digo *blanco* a usted, porque es de aquí... Allá somos los *blancos*, mientras que acá somos los *negros*... (Edgar, dominicano, 16 años, desde hace 2 años en L'Hospitalet).

Como hemos visto, este proceso de *ennegrecimiento* está protagonizado por los dominicanos no solo cuando emigran hacia España, sino también cuando se mueven hacia Estados Unidos (Sorensen, 1997; Simmons, 2006 y 2009) o Puerto Rico (Duany, 2010; Montijo, 2005; Reyes-Santos, 2008). Emerge así la estrecha relación entre la variabilidad de la *línea del color* y la *raza inmigrante*, fruto de la movilidad global (Balibar, 1991; Curcio, 2011). De esta forma, dependiendo del contexto, y del momento histórico en cuestión, el mismo grupo social puede ser *blanco*, *indio*, *mulato* o *negro* y a nivel simbólico ir *emblanqueciendo* o *ennegreciendo*. El inmigrante dominicano, que ennegrece según la perspectiva de la sociedad de acogida, resulta más *blanco* si se le mira desde el país de origen.

Así pues, una doble mirada se pone en acto: los jóvenes dominicanos en el proceso migratorio ennegrecen y emblanquecen al mismo tiempo, dependiendo del eje espacial -país de origen y país de llegada- y de las etapas clave que hemos observado en la Tabla 1.

Uno de los momentos clave que se han individuado corresponde al aumento de los procesos de reagrupación familiar de los hijos, que se verifica a partir de la primera parte del periodo 2000-2010 en la sociedad de acogida y se acompaña por etiquetas estigmatizadoras hacia la juventud en cuestión, como la de las *bandas latinas*. Se refuerza así el proceso de *ennegrecimiento* de la presencia dominicana en la sociedad de acogida. Al mismo tiempo, se refuerza también el *emblanquecimiento* en origen, considerado que con las reagrupaciones la familia emigrante refleja una situación de mayor prosperidad económica y ofrece mejores expectativas a sus hijos. Así pues, en esta fase el *emblanquecimiento* en origen juega un papel de resistencia en relación a la construcción de la *negritud* en la sociedad de destino.

Un segundo y último momento clave se vincula a la actual crisis económica. A partir de 2009, con sus repercusiones en términos de desempleos, recortes sociales y declive del Estado del bienestar (Colectivo Ioé, 2011; Aja, Arango y Oliver, 2010), empeoran progresivamente las condiciones de los sujetos que ennegrecen cada vez más y protagonizan la *raza inmigrante*. Los procesos de *emblanquecimiento*, ahora incluso si observamos el fenómeno desde el país de origen, van disminuyendo y se va deteriorando este discurso a medida que empeora la situación socio-económica en España y aumentan los procesos de retorno. Dicho de otra forma, en el nuevo escenario socio-político de la crisis española, los procesos migratorios se van caracterizando cada vez más por las experiencias de *negritud*, con el imaginario del *emblanquecimiento* que va lentamente ofuscándose y desapareciendo.

4.7. Referencias bibliográficas

- Aja, E.; Arango, J. y Oliver, J. (dir.) (2010) *Inmigración y crisis económica. Impactos actuales y perspectivas de futuro. Anuario de la Inmigración en España*. Barcelona: CIDOB.
- Antón, J. y Del Popolo, F. (2008) *Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos*. Santiago del Chile: CEPAL.
- Appadurai, A. (1996) *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Back, L. y Solomos, J. (2000) *Theories of Race and Racism*. New York: Routledge.
- Balibar, É. [(1991) 1988] Racismo y crisis. En Balibar, E. y Wallerstein, I. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala, pp. 335-352.
- Banton, M. (1998) *Racial theories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barbujani, G. (2006) *L'invenzione delle razze*. Milano: Bompiani.
- Bourdieu, P. [(1998) 1979] *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1999) *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión*. Barcelona: Anagrama.
- C.E.S.P.J.M. (Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo) (1995) *El otro de nosotros. Informe de investigación acerca del prejuicio antihaitiano en la ciudad de Santiago de la República Dominicana*. Santo Domingo: C.E.S.P.J.M.
- Colectivo Ioé y Ortí, Mario (2008) *Interpretaciones de la condición migrante. Exploración de los discursos de la población inmigrada en España*. Madrid: CIS.
- Colectivo Ioé (2011) Notas sobre los efectos socioeconómicos de la crisis para la población inmigrada. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 113: 85-95.
- Curcio, A. (2011) Il Management della razza in Italia. *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 91-120.

- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001) *Critical Race Theory. An Introduction*. New York and London: New York University Press.
- Duany, J. (2010) La racialización de la etnicidad en el Caribe hispanohablante: una comparación de los haitianos en la República Dominicana y los dominicanos en Puerto Rico. En Weiland, K.; Benítez, S. y Cotto, L. (Eds.) *Cruzando fronteras: convergencias entre la sociedad civil y la academia en el Caribe*. Santo Domingo: INTEC, pp.173-208.
- Du Bois, W. E. B. [(1999) 1903] *The souls of black folk*. New York: Bartleby.com.
- Feixa, C. (dir.); Porzio, L. y Recio, C. (coords.) (2006) *Jóvenes “latinos” en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.
- García, I. (2011) La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers*, 96: 55-76.
- García Castaño, F. J. y Granados, A. (1999) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- Giliberti, L. (2011) Negri di Barcellona. Giovani dominicani tra stigma e resistenza. *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 155-180.
- Giliberti, L. (2013a, en prensa) La construcción social de la negritud y las tácticas de gestión del estigma: jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona. En Romani, O. (Ed.) *Jóvenes, desigualdades y salud: vulnerabilidad y políticas públicas*. Tarragona: Publicacions URV.
- Giliberti, L. (2013b, en prensa) Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11, 1: 151-162.
- Gillborn, D. (2010) The white working class, racism and respectability: victims, degenerates and interest-convergence. *British Journal of Educational Studies*, 58, 1: 3-25.
- Godreau, I. (2002) Peinando diferencias, bregas de pertinencia: el alisado y el llamado *pelo malo*. *Caribbean Studies*, 30 (1): 82-134.
- Howard, D. (2001) *Coloring the Nation: Race and Ethnicity in the Dominican Republic*. Boulder: Rienner Publishers.

- INE - Instituto Nacional de Estadística (2012) *Padrón municipal de habitantes 2011*. Madrid: INE.
- Jiménez, C. (2010) Transnacionalismo y migraciones: aportaciones desde la teoría de Pierre Bourdieu. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 20: 13-38.
- Levrero, R. (2011) L'invenzione della razza bianca. *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 29-57.
- Margulis, M. (1999) La racialización de las relaciones de clase. En Margulis, M. y Urresti M. (Eds.) et al. (1999) *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 37-62.
- Mercedes, A. (2004) ¿Por qué los dominico-haitianos están colocados en la base de la estratificación socio-económica de los ciudadanos dominicanos? *Revista de Estudios Sociales*, 138, pp. 10-61.
- Miles, R. (1982) *Racism and Migrant Labour*. London: George Allen and Unwin.
- Montijo, J. (2005) Los vecinos: prejuicios y discriminación en República Dominicana y Puerto Rico. *Plaza Critica*, 2 (1).
- Oficina de Desarrollo Humano (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana*, I-II-III, Santo Domingo: PNUD.
- ONE - Oficina Nacional de Estadística (2012) *La variable étnico racial en los censos de población en la República Dominicana*, Santo Domingo: ONE.
- Pedreño, A. y Hernández, M. (Coord.) (2005) *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Peña, Y. et al. (2012) El impacto de la pigmentación en Latinoamérica: Estudio Comparativo Venezuela, Colombia, Brazil, Cuba, Puerto Rico y República Dominicana. Santo Domingo: UNIBE.
- Pichardo, F. F. (2003) *Sobre racismo y antihaitianismo (y otros ensayos)*. Santo Domingo: Mediabyte.
- Porzio, L. y Giliberti, L. (2009) Espacio público, conflictos y violencias. El caso etnográfico de las organizaciones juveniles de la calle. In Markez, I.; Fernández, A. y Pérez-Sales, A. (Eds.) *Violencia y Salud mental. Salud*

- mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva*. Madrid: AEN, pp. 435-447.
- Queirolo Palmas, L. y Torre, A. T. (Eds.) (2005) *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*. Genova: Fratelli Frilli Editori.
- Queirolo Palmas, L. y Rahola, F. (2011) Nominare la razza. *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 21-28.
- Reyes-Santos, I. (2008) Capital neoliberal, raza, migración: análisis comparativo de relaciones dominico-haitianas y dominico-puertorriqueñas. *Revue européenne des migrations internationales*, 24 (1): 13-34.
- Sayad, A. [(2002) 1999] *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sydanius, J.; Peña Y. y Sawyer (2001) Inclusionary discrimination: pigmentocracy and patriotism in the Dominican Republic. *Political Psychology*, 22: 827-851.
- Simmons, K. (2009) *Reconstructing racial identity and the African past in the Dominican Republic*. Gainesville: University Press of Florida.
- Simmons, K. (2006) Racial enculturation and lived experience: reflectiosn on race at home and abroad. AA.VV. *Anthropology News*, American Anthropological Association.
- Solana, M. (2008) Introducció. *Quaderns d'estudi 20, Aportacions al voltant de la immigració estrangera a L'Hospitalet*: 11-25.
- Sorensen, N.N. (1997) Genero, etnicidad y cruce de fronteras: ¿Cambios en la identidad generica dominicana? *Revista de Estudios Sociales*, 109: 77-110.
- Torres-Saillant, S. (1998) The tribulations of blackness. Stages in Dominican Racial Identity. *Latin American Perspective*, 25, 3: 126-146.
- Torres-Saillant, S. (2010) *Introduction to Dominican Blackness*. New York: CUNY Dominican Studies Institute.
- Vargas, T. (2010) *Procesos de Integración y Construcción de la Identidad de la Población Dominicana de Ascendencia Haitiana de Segunda y Tercera Generación*. Santo Domingo: SJRM.
- Velasco, H.; Díaz de Rada, Á. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta.

- Vives, L. y Sité, S. (2010) Negra española, negra extranjera: dos historias de una misma discriminación. *Revista de Estudios de Juventud*, 89: 163-186.
- Wallerstein, I. [(1991) 1988] Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo. En Balibar, E. y Wallerstein, I. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala, pp. 49-61.
- Wooding, B. y Moseley, R. (2004) *Inmigrantes haitianos y dominicanos de descendencia haitiana en la República Dominicana*. Santo Domingo: CID-SJR.

Giliberti, L. (2013, aceptado, en prensa) *La construcción social de la negritud y las tácticas de gestión del estigma: jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona*. En Romaní O. (Ed.) *Jóvenes, desigualdades y salud: vulnerabilidad y políticas públicas*. Tarragona: Publicacions URV.

5. La construcción social de la *negritud* y las *tácticas* de gestión del estigma: jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona¹

Luca Giliberti

Universidad de Lleida, Departamento de Geografía y Sociología, Grupo de investigación GESEC-Territorio y Sociedad

Resumen: El artículo presenta algunos de los resultados de una etnografía transnacional realizada con la población juvenil dominicana de la periferia de Barcelona. El texto explora la construcción social de la *negritud* que experimenta esta juventud como consecuencia del proceso migratorio. En particular, el artículo reflexiona sobre diferentes tácticas de respuesta al estigma que la población dominicana construye a nivel social, desde un racismo interiorizado y reproducido hasta prácticas de resistencia simbólica.

Palabras Claves: negritud, racismo, estigma, condición inmigrante, resistencia simbólica

The social construction of *blackness* and the tactics of stigma management: dominican young people in the suburbs of barcelona

Abstract: The article presents some of the results of a transnational ethnography carried out with Dominican young people of the suburbs of Barcelona. The text explores the social construction of *blackness* that this youth experiences as a result of the migration process. In particular, the article discusses different reactions to the stigma that Dominican population constructs on a social level, from an internalized and reproduced racism to practices of symbolic resistance.

Keywords: blackness, racism, stigma, immigrant status, symbolic resistance

¹ El presente artículo es fruto de la investigación doctoral del autor y está financiado por la ayuda FPU AP2008-01092 (Programa de Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD).

5.1. Sobre la *racialización*, las *razas* y el *racismo*: jóvenes dominicanos y *negritud*

La presente contribución, fruto de un estudio etnográfico realizado entre escuela secundaria y espacio público en la periferia de Barcelona, explora la condición social de la *negritud* que los jóvenes dominicanos experimentan como consecuencia del proceso migratorio. En efecto, esta juventud, que en su país de origen se considera como *blanca*, *india* o *mulata*, en contraste con el referente *negro* haitiano o dominicano de descendencia haitiana (C.E.S.P.J.M., 1995; Pichardo, 2003; Mercedes, 2004), descubre en la sociedad de llegada los significados de la *negritud* y el proceso social de la *racialización* vivido en términos de subalternidad (Echeverri, 2005; Vives y Sité, 2010; Curcio, 2011). Uno de los informantes de esta etnografía, evidenciando su propio descubrimiento de la *negritud* en la sociedad de acogida y aclarando la variabilidad circunstancial de los procesos de *racialización*, nota con desencanto que “allá somos los blancos, mientras que acá somos los negros...” (Edgar, 16 años, desde hace 2 años en L’Hospitalet). En palabras de la socióloga italiana Anna Curcio, en línea con el análisis de los Critical Race Studies,

racializar quiere decir construir desde el nivel institucional y desde el nivel no-institucional prácticas y discursos orientados hacia la representación jerarquizada de las *diferencias*, que pueden ser reales o imaginadas. Significa construir procesos económicos y culturales de esencialización y discriminación de determinados grupos sociales, con todo el legado de violencia material y simbólica que los acompaña (Curcio, 2011: 94).

La *raza* no corresponde a una realidad biológica, sino que es una construcción social (Banton, 1998; García Castaño y Granados, 1999; Mercedes, 2004). Según García Castaño y Granados (1999: 138) es importante “señalar que, en el estatuto científico donde nació, el termino raza, para la especie humana, no existe”. En cuanto “invención social arbitraria, su poder descansa en la fuerza (que ejerce) en el pensamiento de las personas, en sus acciones y prácticas” (Mercedes, 2004: 24-25). El proceso de *racialización* corresponde al proceso político e ideológico de atribución de significado social a las presuntas diferencias fenotípicas y de

procedencia geográfica (Curcio, 2011). El racismo se puede así definir como “un sistema social de dominación del grupo blanco sobre grupos o pueblos no blancos, implementado por prácticas negativas cotidianas y generalizadas e informado por cogniciones sociales compartidas acerca de las diferencias raciales o étnicas del grupo externo socialmente construidas y usualmente valoradas negativamente” (Van Dijk, 1993: 25, en García Castaño y Granados, 1999: 134).

La construcción social de la raza se realiza generalmente a partir de parámetros de adscripción fenotípica, aunque éstos se relacionen e interactúen con otros ejes de diferenciación social como la clase económico-social, el estatus de inmigrante/autóctono, el género, la orientación sexual. El resultado de esta construcción social se configura como “una experiencia histórica que no puede entenderse fuera del campo de las relaciones sociales de dominación, que gana sentido fundamentalmente en relación con el espacio y que se articula a través de su interacción con otros ejes de diferenciación social” (Vives y Sité, 2010: 167). La reflexión sobre las características fenotípicas en cuanto mecanismo de estratificación social ha conducido a la concepción del cuerpo como *lugar de exclusión* (Mercedes, 2004: 25). Las representaciones sociales alrededor de la *línea del color* evocada por Du Bois (1999) marcan las *diferencias incorporadas* en los cuerpos y participan a la construcción de la estratificación social.

La discriminación racial es una de las principales manifestaciones del proceso de racialización; Banton entiende la discriminación racial como la práctica de tratar “de manera diferente a los individuos que se piensa pertenecen a diferentes grupos sociales” (Banton, 1998: 140). Erving Goffman (2003: 8) define el *estigma* como “la situación en la cuál el individuo se encuentra inhabilitado para una plena aceptación social”: en el presente estudio nos referimos a un grupo juvenil estigmatizado cuya representación sufre procesos de construcción social de la raza (los *negros*), de inferiorización y estereotipación. Como nos explica uno de los jóvenes informantes de esta etnografía, José, “aquí ser dominicano tiene esto que significa ser el chico malo del barrio...porqué aquí se ve así...” (José, 15 años, nacido en L’Hospitalet de padres dominicanos). Utilizando un enfoque weberiano, el sociólogo dominicano Ayacx Mercedes analiza la discriminación racial como una forma de *encierro social*, “el proceso de subordinación por el que un grupo

monopoliza ventajas, mediante el bloqueo o eliminación de oportunidades en perjuicio de grupos de extraños, definidos como inferiores e inelegibles” (Mercedes, 2004: 25). En este sentido, la raza, en cuanto sistema de clasificación y como herramienta para la construcción de relaciones sociales jerarquizadas, se conforma en la creación de formas de explotación e inferiorización. En las ciencias sociales, *nombrar las razas* y reivindicar su uso significa querer desvelar las formas materiales de desigualdad que se esconden detrás de los dispositivos ideológicos y la construcción culturalista de las diferencias, y, al mismo tiempo, analizar los procesos materiales y simbólicos que construyen el espacio social (Queirolo Palmas y Rahola, 2011). Hija del colonialismo y concepto clave de la modernidad, sin nombrar y entender la *raza* no se puede leer la historia del capitalismo ni la actual configuración post-colonial:

el racismo ayuda a mantener el capitalismo como sistema, pues justifica que a un segmento importante de la fuerza de trabajo se le asigne una remuneración muy inferior a la que podría justificar el criterio meritocrático (Wallerstein, 1991: 58).

Balibar (1991) habla en este sentido de un *racismo de clase*, percibiendo en el actual racismo en contra de los inmigrantes una nueva formulación de las más comunes dinámicas de discriminación y marginalización de la clase obrera. El mismo autor considera la figura del inmigrado como el nuevo sujeto racializado y afirma que “el término *inmigración* se ha convertido en el nombre de la raza por excelencia, nombre nuevo pero que equivale en lo funcional a la apelación antigua, al igual que *inmigrados* es la principal característica que permite clasificar a los individuos dentro de una tipología racista” (Balibar, 1991: 342). En la actual sociedad post-colonial la nueva forma de la raza se conformaría entonces en la condición social que varios autores han definido como la *condición inmigrante*, en cuanto posición social subordinada caracterizada por la discriminación, la precariedad laboral y el estigma étnico (Pedreño y Hernández, 2005; Colectivo Ioé y Ortí, 2008; García, 2011).

Con la importante migración latinoamericana y caribeña hacia España, que aumenta vertiginosamente durante el periodo 2000-2008, sobre todo a raíz de las

reagrupaciones familiares de los hijos adolescentes, se han dado procesos de construcción social inferiorizante y estigmatización de esta realidad juvenil en cuanto juventud *latina* (Feixa, Porzio y Recio, 2006). Diferentes estudios analizan los procesos de estigmatización y construcción identitaria estereotípica de colectivos concretos, como los jóvenes colombianos protagonistas de la etnografía de Margarita Echeverri (Echeverri, 2005 y 2010), los jóvenes ecuatorianos de la etnografía de Claudia Pedone (Pedone, 2005 y 2008) o los jóvenes dominicanos - los *negros*-, protagonistas de esta etnografía (Giliberti, 2011a, 2011b y 2012). En el contexto de este estudio los conceptos *negro* y *dominicano* se construyen en una relación sinonímica, tanto en el lenguaje de la calle, como en el lenguaje de los diferentes profesionales entrevistados. Como fruto de una construcción social, la negritud tiene consecuencias reales y se transforma en una condición social. En efecto, “el pensamiento racial está vivo en la sociedad española” (Vives y Sité, 2010: 182) y “las categorías raciales juegan un papel fundamental en los mecanismos de inclusión/exclusión de la población en el sistema educativo, los espacios públicos, el mercado laboral y de vivienda” (Vives y Sité, 2010: 165).

El trabajo de campo que aquí se presenta se ha realizado entre junio de 2010 y agosto de 2011 en tres barrios de la zona norte de L’Hospitalet de Llobregat² (La Florida, La Torrassa y Pubilla Casas), entre cuatro escuelas secundarias (dos públicas y dos concertadas) y los espacios públicos cercanos, caracterizados por la interacción juvenil dominicana. Sucesivamente, desde septiembre de 2011 y hasta enero de 2012, una estancia de cuatro meses en Santo Domingo³ me ha permitido explorar los significados de la negritud también en el territorio de origen de esta juventud migrante, tanto en la escuela como en el espacio público. El enfoque de la investigación es etnográfico y se basa sobre una convivencia profunda y participativa con las realidades y los sujetos estudiados. El material etnográfico

² L’Hospitalet de Llobregat, ciudad periférica e industrial del Área Metropolitana de Barcelona, es el segundo municipio de Cataluña por número de habitantes (256.065) y una de las ciudades con mayor densidad demográfica de España y de Europa. Los barrios donde se ha llevado a cabo el estudio son los territorios del municipio con mayor presencia de población de origen inmigrante, que llega al 35% por lo que hace a la población en general-en el 95% de los casos no comunitarios (INE, 2012)-. En la escuela secundaria pública de la zona estudiada la presencia de origen inmigrante se sitúa en un 73% y en la concertada en un 30% (OME, 2011).

³ El autor ha sido investigador visitante de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), a través de la *Estancia Breve* del Programa FPU-MECD.

que se utiliza en este artículo es básicamente fruto del trabajo de campo llevado a cabo en la periferia de Barcelona, aunque reciba la influencia indirecta tanto de la bibliografía como de las experiencias de investigación realizadas en Santo Domingo. Las técnicas empleadas han sido básicamente la observación participante y la recogida de fuentes orales. Se han realizado 25 historias de vida de jóvenes dominicanos y escuchado la voz de unos 80 diferentes actores sociales que participan a la construcción de la realidad de esta juventud en la sociedad de acogida (madres y padres, profesionales educativos, otros profesionales que trabajan con jóvenes, estudiantes de otras nacionalidades), a través de diferentes tipos de entrevistas (entrevistas en profundidad, entrevistas temáticas, *focus groups*).

Imagen 1. Jóvenes dominicanos en el espacio público de la zona norte de L'Hospitalet



5.2. La gestión del estigma entre racismo interiorizado y prácticas de *resistencia simbólica*

La población estudiada pone en acto diferentes tácticas para gestionar el estigma de la *negritud*, tal y como se ha podido observar a lo largo de esta investigación. Michel De Certeau (1999) propone una interesante diferenciación entre la *estrategia* y la *táctica*, según la cual las modalidades de acción de los actores

estudiados se definirían como tácticas. En efecto, la estrategia implica una visión global del campo y se planifica por quienes detentan cierta posición de poder. De forma contraria, la táctica es propia de quienes están obligados a jugar en un terreno impuesto, ya que los poderes hegemónicos son tan complejos que oscurecen su campo de visión. Identificamos y construimos aquí de seguida cuatro modalidades de acción que los actores protagonizan en el espacio social. Estas tácticas no son autoexcluyentes o necesariamente opuestas entre ellas, al contrario pueden en ocasiones convivir o ser utilizadas por los mismos actores sociales en diferentes momentos, representando un abanico de diferentes posibilidades a las cuales los sujetos de la investigación pueden recurrir. Se trata del racismo interiorizado y de la circulación de las etiquetas inferiorizantes, del mimetismo subalterno (Goffman, 2003), de la reivindicación del derecho a la indiferencia (Delgado, 2007; Queirolo Palmas, 2009) y de la transformación del estigma en emblema (Goffman, 2003; Sayad, 2002).

Imagen 2. Jóvenes dominicanos en una plaza de la zona norte de L'Hospitalet



5.2.1. El racismo interiorizado y el mimetismo subalterno

En los discursos de muchos informantes, en particular en las palabras de los padres y madres de los jóvenes dominicanos, emerge un racismo interiorizado en calidad de víctimas. De víctimas a victimarios de racismo el paso es muy breve, y en algunos casos el ser victima no ayuda para evitar el papel del victimario, sino

que al revés facilita este proceso. Es así que es común que aquellos que sufren el racismo acaban por ser a su vez racistas, reproduciendo estereotipos discriminatorios sobre otros sujetos, subalternos como o más que ellos, en una lucha simbólica entre pobres y estigmatizados. Durante el trabajo de campo, he podido escuchar discursos denigratorios de los informantes dominicanos hacia los haitianos, descritos como malolientes, inferiores, malvados, con poderes de brujería. Sus madres, quizás más que los jóvenes, están convencidas que los haitianos huelen mal en términos reales, utilizando como dato la *experiencia*, inconscientes de los mecanismos de racialización que han incorporado: “He estado muchas veces con haitianos, y huelen muy mal...no sé si es por el color de la piel, o porque no se duchan...” (Carola, madre de Símon, dominicana, 45 años, desde hace 8 años en L’Hospitalet). En el contexto de llegada los chicos dominicanos tienden a sustituir la figura del haitiano, poco presente en la realidad española, con los *moros*, categoría identitaria reinventada donde paradójicamente entran tanto los magrebíes como los paquistaníes.

En este sentido, denunciar el racismo del cual los sujetos son víctimas no genera necesariamente posiciones antirracistas. Al contrario, en algunos casos esta práctica se construye conjuntamente a la tentativa de huir en términos personales a la definición de *negro*, etiquetando con esta categoría inferiorizante otros actores sociales. Como si fuera una etiqueta móvil, el estigma circula entre los diferentes grupos sociales a través de estos procesos caracterizados por la movilidad de definiciones estereotipadas e inferiorizantes. El papel del *negro*, en los términos de la *no-persona* (Dal Lago, 1999), siempre encuentra una encarnación, no siempre la misma, sino cambiante en función de los diferentes contextos: en efecto, los dominicanos se pueden considerar *blancos*, *indios* o *mulatos* en la República Dominicana (C.E.S.P.J.M., 1995; Pichardo, 2003; Mercedes, 2004) y *negros* en España (Giliberti, 2011, 2011a y 2012). Aquí el discurso de algunos *negros*, en particular las madres, no es aquello de oponerse a la división y las desigualdades entre *blancos* y *negros*, sino al contrario aceptar que existen los *negros*, las *no-personas*, intentando demostrar que no son ellos, sino otras poblaciones. Estos actores sociales recogen la etiqueta que se le ha atribuido en la

sociedad de llegada y la devuelven a su vez sobre otros grupos sociales, permitiendo su circulación:

Nosotros en realidad no somos los negros... somos morenos... negro tendría que ser utilizado para definir algunos africanos o los haitianos que tienen el color de la piel de este tono (se levanta y me indica una televisión de plástico negro)... En mi familia hay muchos que son más blancos que tú, rubios, con los ojos claros... (Esmeralda, madre de Jason, dominicana, 52 años, desde hace 15 años en L'Hospitalet).

En una situación parecida de racismo interiorizado se encuentran los grupos juveniles cuando reproducen las imágenes estereotipadas que el poder hegemónico construye alrededor de la *línea del color* (Du Bois, 1999). En una parte del trabajo de campo que he dedicado a la escritura de guiones y grabación de cortometrajes con grupos de jóvenes dominicanos en el espacio público⁴, he podido observar que en ocasiones estos jóvenes reproducen en sus mismas autorepresentaciones los estereotipos hegemónicos del proceso de racialización. Es así que, en un cortometraje, para la elección del actor que interpretaba el personaje más violento y delincuente, los chicos eligieron el miembro del grupo con la piel más oscura, *el más negro*. Al mismo tiempo, para el papel del otro protagonista, más alejado de los circuitos de delincuencia juvenil, que llamaban *el sano*, la elección cayó sobre el único joven blanco español presente en el grupo⁵.

Una parte de los padres y de los jóvenes, aunque en número minoritario, intentan alejarse de la representación en cuanto negros, a través de las prácticas de confundirse entre los autóctonos, intentando aparecer como blancos. Definimos esta segunda táctica como *mimetismo subalterno* (Goffman, 2003). Algunos informantes afirman que prefieren frecuentar los españoles, los blancos, porque frecuentando los grupos de dominicanos se sienten estigmatizados en la sociedad de llegada. Deciden, como contramedida, intentar mimetizarse con los autóctonos:

⁴ He realizado esta parte del trabajo de campo con la colaboración de la socióloga Nadia Hakim (Universitat Oberta de Catalunya).

⁵ En la página web <http://periferiesurbanas.org/?p=2849> (Perifèries Urbanes, ICA), junto con otro material fruto de mi investigación (artículos, fotos), es posible ver un *making-of* (realizado con Nadia Hakim) que nace en uno de estos cortometrajes, titulado "Cosas que pasan".

Yo prefiero ir de vueltas con los blancos, por esto frecuento la gente de mi equipo de basket... con los negros siempre hay problemas, y yo prefiero vivir tranquilo y salir con los españoles... (Simón, dominicano, 16 años, desde hace 7 años en L'Hospitalet).

Es evidente que la estética de la mayoría de estos jóvenes, a partir del color de la piel y el tipo de pelo, hace complicado el proceso mimético. En este sentido, solo pocos informantes se hacen protagonistas de este proceso, y la gran mayoría de ellos socializa prioritariamente con grupos de dominicanos. Todo lo dicho contribuye a que sea impracticable lo que Manuel Delgado (2007) y Luca Queirolo Palmas (2009) definen como *derecho a la indiferencia*: “el acto primordial del racismo contemporáneo, negar a ciertas personas calificadas como diferentes la posibilidad de pasar inobservadas, obligarles a exhibir lo que los demás pueden mantener oculto” (Delgado, 2007 en Queirolo, 2009: 137).

Imagen 3. Imagen del *making-of* del cortometraje “Cosas que pasan”



5.2.2. Las prácticas de resistencia simbólica

Una parte importante de la población juvenil dominicana intenta responder al estigma poniendo en marcha formas de *agencia*, la capacidad de acción que el sociólogo Luca Queirolo Palmas define como “capacidad de protagonismo, de transformación creativa de las relaciones sociales, de resistencia infra-política a la inclusión diferencial” (Queirolo Palmas, 2012: en prensa). Un grupo juvenil que

he tenido la oportunidad de frecuentar y analizar a nivel etnográfico es el colectivo de *Los Kitasellos*; se compone por una quincena de chicos, todos dominicanos, entre los 15 y los 20 años, que se dedican principalmente a actividades musicales y videos, y se encuentran en el espacio público. En la entrevista realizada con Julián, el chico reconocido como líder del grupo, emergió con fuerza la dimensión metafórica del nombre de su grupo:

Kitasellos puede significar lo de quitar las etiquetas que nos ponen encima, valorizarnos por lo que somos y no aceptar la manera en que nos consideran...la gente piensa que somos delincuentes, pero esto no es verdad, y nosotros nos quitamos este sello... (Julián, dominicano, 20 años, desde hace 3 años en L'Hospitalet).

Los Kitasellos, en cuanto grupo juvenil que en el espacio público se dedica a producciones culturales autónomas (música rap y raggaetón, video), intenta responder al estigma que se les impone desde el poder adulto hegemónico, sin necesariamente mimetizarse con los autóctonos, sino reivindicando su derecho a la indiferencia (Delgado, 2007; Queirolo Palmas, 2009) e intentando emerger con sus producciones culturales. Según Hebdige, el reggae de las segundas generaciones de migrantes jamaicanos a mediados de la década 50 en Inglaterra "decía en voz alta la alienación experimentada por muchos jóvenes negros británicos. La alienación apenas podía evitarse: estaba inscrita en las vidas de los jóvenes antillanos de clase obrera en forma de viviendas pobres, desempleo y acoso policial" (Hebdige, 2004: 56). De la misma manera, estas experiencias juveniles vinculadas a la pertenencia a un *coro*⁶, al gangsta style (Benasso y Bonini, 2009) y a la música rap y raggaetón, evocan el discurso de Hebdige y se connotan como prácticas juveniles de resistencia simbólica a las identidades subalternas, tal y como la negritud de la condición inmigrante que experimenta esta juventud.

Muchos jóvenes dominicanos, rechazando el estigma, utilizan el adjetivo *negro* entre ellos, confiriendo una nueva connotación positiva a este concepto. El

⁶ *Coro* es la palabra que usan los jóvenes dominicanos para describir sus propios grupos de sociabilidad. Desde el externo se definen a menudo como *bandas*, de otra manera en su visión interna, o emic, son *coros*, concepto que evidencia la parte lúdica e identitaria de la agregación, en detrimento de la parte delincencial.

nombre es un elemento fundamental para generar una identidad de grupo y construir a su alrededor estructuras de sociabilidad juvenil. La elección de un nombre puede ser un paso importante para la conformación de una estructura de sociabilidad, que define identidad y encuentra difusión en las redes de comunicación social (Facebook, Metroflog), en la lucha simbólica para la popularidad juvenil entre escuela, espacio público y redes cibernéticas (Giliberti, 2011a y 2011c). Estos jóvenes que se autodefinen como negros de forma orgullosa y reivindicativa son los protagonistas de un proceso que tanto Goffman (2003) como Sayad (2002) definen como transformación del estigma en emblema:

A este propósito solo hace falta recordar el hecho de que el estigma genera la rebeldía en contra del mismo estigma y que una de las primeras formas de esta rebeldía consiste en su reivindicación y en su transformación en emblema, según el clásico paradigma del *negro es bello* (*black is beautiful*), hasta la institucionalización del grupo que construye el estigma como elemento de fundación (Sayad, 2002: 377).

Fuera de los escenarios de estigmatización, en efecto la palabra *negro* se usa con cariño, para hacer bromas, y para autodefinirse. En la escuela es muy común escuchar chicos y chicas que desde lejos se gritan mutuamente: “¡Hey Negro! ¡Hola Negrita!”, a veces incluso dirigiéndose a jóvenes con el color de la piel blanco, con los cuales tienen particular empatía. En Facebook hay jóvenes que, entre las diferentes categorías de amigos, familia, tienen *mis negros* o *mis negras*. En todos los casos, negro es un adjetivo muy usado para autodefinirse en la web y dirigirse con simpatía a un compañero o una compañera. Son muchos los jóvenes dominicanos que, en la elección de su *apodo* (o nombre callejero) utilizan el adjetivo negro para autodenominarse: Diamante Negro, Negro Eterno, La Negra, Jay Black. Varios informantes comentan también que el término *negro* se usa en los escenarios callejeros para referirse a los miembros de los grupos juveniles conformados por mayoría de jóvenes dominicanos (Black Panthers, Bloods, Trinitatios, Juniors). Al mismo tiempo, también algunos grupos juveniles utilizan el adjetivo negro para definir su identidad grupal, como los *Black Panthers*⁷ o las

⁷ El nombre *Black Panthers* responde a una de las muchas organizaciones juveniles, definidas comúnmente como bandas por los medios de comunicación y la opinión pública compartida, que

Desakatas Black 69. El término negro, en definitiva, leído desde un punto de vista interno o emic, presenta connotaciones distintas de las del estigma, transformándose en atractivo y utilizándose en el lenguaje callejero.

Es interesante el caso de las *Desakatas Black 69*, otro grupo conocido durante la etnografía, cuyo nombre es un claro ejemplo de los desafíos que los grupos juveniles pueden realizar simbólicamente en oposición a los imaginarios hegemónicos (Hebdige, 2004). No es un caso que las *Desacatas Black 69*, grupo de unas quince chicas, de los 14 a los 17 años, casi todas dominicanas, decidan incluir la palabra *black* en su nombre, porque son negras y, con Sayad (2002), reivindicar el clásico paradigma del *negro es bello* (*black is beautiful*). Al mismo tiempo, introducen una práctica sexual como la del *69*, que propone en tintas fuertes una identidad transgresora. El término *Desacatas* se usa en castellano de República Dominicana para referirse a “gente que no tiene freno”, dirigiéndose a personas que realizan actos considerados trasgresores y socialmente mal vistos; una prostituta, por ejemplo, se considera fácilmente una *Desakata*. La elección de un nombre de este tipo se configura como una práctica de *resistencia simbólica* (Hall y Jefferson, 1975; Hebdige, 2004) en cuanto reta a las estructuras hegemónicas de poder transformando su estigma en un emblema identitario.

La reivindicación del estigma y su transformación en emblema, tácticas de resistencia utilizadas por los jóvenes, no se encuentran entre las prácticas de los adultos dominicanos, que eligen más fácilmente la práctica de la circulación de las etiquetas (racismo padecido, interiorizado y reproducido) y, en algunos casos, el mimetismo subalterno. De otra manera, los jóvenes dominicanos presentan una mayor tendencia a resistir simbólicamente al estigma. Según David Brotherton (2010), que cita Hollander y Einwohner (2004), el concepto de *resistencia*, aunque no tenga una definición única, hace directa referencia a varios elementos: “acción, oposición, intencionalidad (de los actores sociales) y reconocimiento (por parte de un público) (...) y en este sentido se sitúa en el corazón de la perspectiva

se mueven en las calles de la periferia de Barcelona. Está mayoritariamente conformada por miembros dominicanos, tal como algunos otros grupos callejeros (Bloods, Trinitarios, Juniors). Aunque su nombre es el mismo del famoso movimiento de EE.UU. de reivindicación del movimiento afroamericano, no existe una real conexión entre el Black Panther Party y los jóvenes dominicanos de L'Hospitalet.

sociológica, en la intersección de la cuestión del poder y del control, de las desigualdades y las diferencias, el contexto y la interacción social” (Brotherton, 2010: 32-33). Sin duda se pueden leer las tácticas de gestión del estigma en clave generacional, con una diversidad de posturas entre los jóvenes y los adultos dominicanos. Otra lente, más allá de las generaciones, que permite interpretar la gestión del estigma es la del género. Se ha analizado como un grupo transforma el estigma en emblema a partir del nombre del cual se dota. El imaginario transmitido por las Desakatas Black 69, basado sobre la trasgresión sexual y una estética extremadamente sexy, se transforma cuando es un grupo masculino que reivindica la identidad *negra*: en este caso serán la *estética gangsta* (Benasso y Bonini, 2010) y la *masculinidad hegemónica* (Connell y Messerschmidt, 2005) las herramientas clave para la representación social.

Los mismos jóvenes que viven el estigma de ser negros, sobre todo por parte del mundo adulto, acaban por tener una fama positiva en diferentes contextos juveniles, y se consideran populares y atractivos, también en clave sexual, después de haber reivindicado su propia negritud. En este sentido, ser negro en la mayoría de contextos juveniles cambia de signo en relación a lo que opera en el mundo adulto institucional. De poco inteligentes, inadecuados y violentos, los jóvenes dominicanos pueden transformarse en populares, atractivos, imitados en diferentes universos de sociabilidad juvenil. Estigmatizados en la escuela y en el espacio público por el mundo adulto, los dominicanos se transforman en protagonistas en los escenarios juveniles. Venus, una de las informadoras de la investigación, nos cuenta que muchos jóvenes, españoles o procedentes de otros países, hablan y se expresan como si fueran *dominicanos*, pertenencia que, como se ha visto, mantiene con el concepto de *negro* una relación de sinonimia en el contexto del estudio:

Hay gente que imita a nosotros los dominicanos...porqué siempre están juntos con los dominicanos y se les pega nuestra manera de hacerlo, o también porqué les gusta como hablamos y nos expresamos nosotros los dominicanos (...) Los dominicanos son más sociables... somos más sociables... (Venus, dominicana, 15 años, desde hace 7 años en L’Hospitalet).

Imagen 4. *Coro* de jóvenes dominicanos en un parque de la zona norte de L'Hospitalet



5.3. Reflexiones conclusivas

En esta contribución se han explorado los significados del proceso de racialización (Curcio, 2011; Vives y Sité, 2010; Mercedes, 2004), profundizando el caso de la *negritud* del colectivo juvenil dominicano en la periferia de Barcelona, hijo de la *condición inmigrante* (Colectivo Ioé y Ortí, 2003; Pedreño y Hernández, 2005; García, 2011). Al mismo tiempo, se han analizado las tácticas (De Certeau, 1999) de gestión del estigma puestas en acto por los protagonistas de la etnografía: por un lado emergen respuestas subalternas como el racismo interiorizado, la circulación de las etiquetas inferiorizantes y el mimetismo subalterno (Goffman, 2003), y por otro lado prácticas de resistencia simbólica como la reivindicación del derecho a la indiferencia (Delgado, 2007; Queirolo Palmas, 2009) y la transformación del estigma en emblema (Goffman, 2003; Sayad, 2002). La generación y el género han destacado como ejes clave de diferenciación en relación a la gestión del estigma y a la construcción de las respuestas de los actores sociales.

Según Balibar (1991: 342), en el escenario post-colonial la figura del inmigrado es el nuevo nombre del sujeto racializado y “la inmigración es el nuevo nombre de la raza”. Los procesos de racialización varían y tienen como protagonistas diferentes grupos sociales dependiendo del contexto en donde el proceso tome

forma. El significado de la raza es relacional y se configura como “el resultado de intensas negociaciones entre grupos, individuos, instituciones y espacios que acontecen en una situación de desigualdad estructural” (Vives y Sité, 2010: 167). En este sentido, en su país de origen los jóvenes dominicanos se reconocían como blancos, o en el peor de los casos como indios o mulatos (C.E.S.P.J.M., 1995; Pichardo, 2003; Mercedes, 2004), en contraposición con los negros haitianos. Al contrario, en la periferia de Barcelona son ellos los negros, en contraste con los blancos autóctonos.

Diferentes jóvenes explican que en República Dominicana en su casa había una mujer haitiana encargada de la limpieza y del cuidado de los niños, mientras que ahora son sus madres las que limpian las casas de los españoles y se encargan del cuidado de niños y ancianos. Uno de los jóvenes informantes de esta etnografía comenta que “desde siempre los negros trabajan como negros, porque los negros son los que más trabajan, para vivir como blancos” (Simón, dominicano, 16 años, desde hace 7 años en L’Hospitalet). La raza, aunque esté socialmente construida, no pierde el estatus de realidad en el sentido de que existen una dimensión y un peso material en la experiencia de ser racializado, tal y como emerge por las historias de los jóvenes de la etnografía, en la mayoría de casos protagonistas de procesos de fracaso escolar e inserción subalterna en la sociedad de acogida (Giliberti, 2011a, 2011b y 2012). La obra de Frantz Fanon (1996), célebre psiquiatra antillano, nos invita a reflexionar sobre los efectos simbólicos, psicológicos y materiales de la raza, porque aunque no se trate de una realidad biológica, tiene claras consecuencias reales.

La raza acaba siendo, en efecto, el dispositivo de control social y de relaciones sociales y laborales jerarquizadas, que se legitiman (Delgado y Stefancic, 2001). El racismo se configura de esta manera como sistema que produce indiscutibles desigualdades que pesan sobre la vida de los sujetos racializados en términos de oportunidades, condiciones de vida y expectativas. Se trata, en definitiva, de “un fenómeno brutalmente material y no un vicio ideológico” (Curcio, 2011: 92), como los jóvenes negros de esta etnografía descubren en España sobre su propia piel y que, a través de las prácticas de resistencia simbólica, una parte de ellos intenta desafiar.

5.4. Referencias bibliográficas

- Balibar, E. [(1991) 1988] Racismo y crisis. En Balibar, E. y Wallerstein, I. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala, pp. 335-352.
- Banton, M. (1998) *Racial theories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benasso, S. y Bonini, E. (2009) Gangsta style e consumi. Etnografía di un matinée. En Queirolo Palmas, L. (Eds.) (2009) *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre Corte.
- Brotherton, D. (2010) Oltre la riproduzione sociale. Reintrodurre la reistenza nelle teorie sulle bande. En Queirolo Palmas, L. (Eds.) (2010) *Atlantico latino: gang giovanili e culture transnazionali*. Roma: Carocci.
- C.E.S.P.J.M. (Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo) (1995) *El otro de nosotros. Informe de investigación acerca del prejuicio antihaitiano en la ciudad de Santiago de la República Dominicana*. Santo Domingo: C.E.S.P.J.M.
- Colectivo Ioé y Ortí, M. (2008) *Interpretaciones de la condición migrante. Exploración de los discursos de la población inmigrada en España*. Madrid: CIS.
- Connell, R.W. y Messerschmidt, J.W. (2005) Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19: 829-859.
- Curcio, A. (2011) Il Management della razza in Italia. *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 91-120.
- Dal Lago, A. (2004) *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milano: Feltrinelli.
- De Certeau, M. [(1999) 1979] *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delgado, M. (2007) *Sociedades Movedizas. Pasos hacia una antropología de la calle*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001) *Critical Race Theory. An Introduction*. New York and London: New York University Press.
- Du Bois, W. E. B. [(1999) 1903] *The Souls of Black Folk*. New York: Bartleby.com.

- Echeverri, M. M. (2005) Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España. *Migraciones Internacionales*, 3 (1): 141-164.
- Echeverri, M. M. (2010) *Son diez horas de viaje y cinco años que se te meten encima*. De lo colombiano a lo latinoamericano: identidades migratorias juveniles en España. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.) (2010) *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: Iepala, pp.159-172.
- Fanon, F. [(1996) 1952] *Pelle Nera Maschere Bianche. Il Nero e l'Altro*. Milano: Marco Tropea Editore.
- Feixa, C. (dir.); Porzio, L. y Recio, C. (coords.) (2005) *Jóvenes 'latinos' en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.
- García, I. (2011) La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers*, 96: 55-76.
- García Castaño, F. J. y Granados, A. (1999) *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.
- Giliberti, L. (2011a) Negri di Barcellona. Giovani dominicani tra stigma e resistenza. *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 155-179.
- Giliberti, L. (2011b) *Allá somos los blancos, mientras que acá somos los negros*. Jóvenes dominicanos en la escuela secundaria de la periferia de Barcelona. *XII Congreso de Antropología de la FAAEE "Lugares, tiempos, memorias. La Antropología Ibérica en el Siglo XXI"*. *Actas del Congreso*. León: Universidad de León.
- Giliberti, L. (2011c) *Vivo con mis hermanos y muero por ellos*. Las organizaciones juveniles de la calle: ¿Bandas criminales, grupos de resistencia o segundas familias? *XII Congreso de Antropología de la FAAEE "Lugares, tiempos, memorias. La Antropología Ibérica en el Siglo XXI"*. *Actas del Congreso*. León: Universidad de León.
- Giliberti, L. (2012) Procesos de fracaso escolar y construcción social del estigma. Jóvenes dominicanos en la periferia metropolitana de Barcelona. *XV*

- Conferencia de Sociología de la Educación, Actas de la Conferencia.*
Granada: Universidad de Granada.
- Goffman, E. [(2003) 1963] *Stigma. L'identità negata.* Verona: Ombre Corte.
- Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.) (1975) *Resistance through rituals. Youth subcultures in Post-war Britain.* London: Routledge.
- Hebdige, D. [(2004) 1979] *Subcultura. El significado del estilo.* Barcelona: Paidós.
- Hollander, J. y Einwohner, R. (2004) Conceptualizing Resistance. *Sociological Forum*, 19 (4): 533-554.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2012) *Padrón municipal de habitantes 2011.* Madrid: INE.
- Mercedes, A. (2004) ¿Por qué los dominico-haitianos están colocados en la base de la estratificación socio-económica de los ciudadanos dominicanos? *Revista de Estudios Sociales*, 138: 10-61.
- OME - Oficina Municipal de Escolarización (2011) *Dades d'alumnat curs escolar 2010-2011.* L'Hospitalet de Llobregat: OME.
- Pedone, C. (2005) Los/as hijos/as de las familias ecuatorianas y su inserción en el ámbito educativo catalán. *Conferencia Internacional Migración, transnacionalismo e identidades: la experiencia ecuatoriana:* Quito.
- Pedone, C. (2008) *Lo de migrar me lo tomaría con calma:* representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar. En Pedreño, A. (Coord.), *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales.* Murcia: Universidad de Murcia - AECL.
- Pedreño, A. y Hernández, M. (Coord.) (2005) *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia.* Murcia: Universidad de Murcia.
- Pichardo, F. F. (2003) *Sobre racismo y antihaitianismo (y otros ensayos).* Mediabyte: Santo Domingo.
- Queirolo Palmas, L. (Ed.) (2009) *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici.* Verona: Ombre Corte.

- Queirolo Palmas, L. (2012, en prensa) Noi siamo qui! I figli dell'immigrazione contro la posterità inoportuna. En Mezzadra, S. (Ed.) (2012, en prensa) *Studi critici sulle migrazioni in Italia*. Verona: Ombre Corte.
- Queirolo Palmas, L. y Rahola, F. (2011) Introduzione. Nominare la razza. *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 21-28.
- Sayad, A. [(2002) 1999] *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Vives, L. y Sité, S. (2010) Negra española, negra extranjera: dos historias de una misma discriminación. *Revista de Estudios de Juventud*, 89: 163-186.
- Wallerstein, I. [(1991) 1988] Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo. En Balibar, E. y Wallerstein, I. [(1991) 1988] *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala, pp.49-61.

Giliberti, L. (en evaluación) *¿Bandas latinas en España? Grupos juveniles de origen inmigrante, estigmas y síntomas*. Enviado a *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*

6. *¿Bandas latinas en España? Grupos juveniles de origen inmigrante, estigmas y síntomas*¹

Luca Giliberti

Universidad de Lleida, Departamento de Geografía y Sociología, Grupo de investigación GESEC-Territorio y Sociedad

Resumen: Este artículo explora las representaciones sociales criminalizadas que se han construido sobre las denominadas *bandas latinas* en España, desmontando tópicos y proponiendo diferentes aproximaciones analíticas. El material empírico procede de una etnografía realizada entre 2010 y 2012 en algunos barrios-suburbios de la periferia de Barcelona. Las principales técnicas utilizadas han sido la observación participante con diversos grupos juveniles de origen inmigrante y la recogida de fuentes orales. Los resultados del estudio discuten el estigma de estos grupos, que son síntomas del malestar social y de la acogida segregadora de la inmigración, cada vez más con la crisis. Se analiza la violencia de estos colectivos en un marco de reducción del daño; al mismo tiempo, se interpreta la pertenencia a las agrupaciones como una forma de *agencia*, que puede empoderar a sus miembros a nivel individual y colectivo.

Palabras clave: banda latina, organización de la calle, nación, coro, capital social, estigma, síntoma

Latin gangs in Spain? Immigrant youth groups, stigma and symptoms

Abstract: This article explores the criminalized social representations of so-called Latin gangs in Spain, dismantling stereotypes and proposing different analysis approaches. The empirical material comes from an ethnography conducted between 2010 and 2011 in neighborhoods in the suburbs of Barcelona. The main techniques used were participant observation with various youth immigrant groups and collection of data from oral sources. The results of the study discuss the stigma of these groups, which are symptoms of social unrest and of segregated reception of immigration, increasingly so in times of the economic crisis. We analyze the violence of these groups in a framework of harm reduction; at the

¹ El presente artículo forma parte de la tesis doctoral del autor, financiada por la ayuda FPU AP2008-01092 (Formación del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).

same time, we interpret the affiliation to these groups as a form of agency that can empower the members individually and collectively.

Keywords: Latin gang, street organization, nation, choir, social capital, stigma, symptom

6.1. Introducción

Implantación de un colectivo conflictivo originario de América Latina. Una peligrosa banda juvenil pone en alerta la policía de Barcelona (El Periódico de Cataluña, titular del artículo *Tema del día*, 10/09/2003, p. 2 y 3)

A partir de 2003 los medios de comunicación y la sociedad española en general *descubren* el fenómeno de las *bandas latinas*, coincidiendo con el importante aumento de las migraciones extracomunitarias hacia España y, sobre todo, con los procesos de reagrupaciones familiares. Desde el principio, estos grupos son bautizados como *bandas criminales*, a raíz de algunas noticias de crónica negra presuntamente vinculadas con ellos y la tendencia a la estigmatización de su estética y de sus prácticas culturales (Feixa, Porzio y Recio, 2006; Canelles, 2008; Lahosa, 2008a y 2008b). Así pues, el concepto de *banda latina* se conforma a partir de 2003: primero, como un *significante metonímico*² de violencia juvenil; segundo, aunque simultáneamente, como un *significante metonímico* de grupos juveniles hijos de la inmigración (Recio y Cerbino, 2006; Porzio y Giliberti, 2009; Giliberti, 2011). De esta forma, el resultado de la operación asocia directamente la violencia y la criminalidad a la juventud subalterna de origen latinoamericano (Feixa y Canelles, 2006; Feixa et al. 2008; Giliberti, 2011).

Los medios de comunicación, sin duda, contribuyen a construir el lenguaje-marco y el discurso que caracteriza el campo, en los términos de Bourdieu. Según el análisis del sociólogo Luca Queirolo Palmas (2014), durante estos diez años (2003-2013) se pueden individuar cuatro modalidades discursivas propuestas por los medios sobre estas presencias: a) el discurso de los *bárbaros*; b) el discurso de

² La metonimia es una figura retórica por la cual se designa una cosa o idea con el nombre de otra, sirviéndose de alguna relación semántica existente o que se crea entre ambas.

la *legalización*; c) el discurso de la *ilegalización*; d) el discurso de los *olvidados*. Con el primer discurso se plantea la monstruosidad y el peligro de esta presencia barbárica hija de la inmigración, a través de un proceso que Canelles (2008), siguiendo a Cohen (2002), define como *pánico moral*. En el segundo discurso se presenta la posibilidad de salvación y *recuperación social* de esta presencia (Lahosa, 2008b) a través de su conversión en asociaciones socio-culturales con estatuto reconocido por las instituciones, que hacen su aparición en Barcelona pero no acaban de consolidarse. De forma antagónica, el tercer discurso plantea la necesidad de definir *ilícitos* estos grupos y tender a las prácticas de *des-adicción* de sus miembros –es decir, fomentar la salida de los miembros y la desarticulación de los grupos (Canelles, 2006; Scandroglio y López, 2008; Scandroglio, 2009)-, aplicado en particular en el modelo madrileño, pero al final en todo el Estado español. En el cuarto discurso -que es el actual- se invisibiliza el fenómeno y se olvidan estas presencias, en medio de una crisis económica y social que genera todavía más precariedad y subalternidad.

La narrativa mediática de las *bandas* permite condensar una imagen peligrosa para nuevos sujetos de origen inmigrante que circulan en el espacio urbano, vinculándose a una etnicidad supuestamente definitoria, como la *latina*. Esta adscripción se puede considerar el fruto de una *etnogénesis* (Feixa, Porzio y Recio, 2006), es decir la creación de una nueva identidad juvenil transnacional, que se construye en el país de destino por los hijos de las inmigraciones latinoamericanas y se mueve en escenarios globalizados. A nivel de discurso institucional, mediático y popular, algunos Estados-naciones de procedencia –por ejemplo República Dominicana, Ecuador, Colombia- se proponen como los contextos de importación privilegiada de estas agrupaciones. Dicho con otras palabras, según esta narrativa los grupos serían hijos de su origen de procedencia y se presentarían aquí como modelos colectivos de violencia importada (Botello y Moya, 2006). Tal imagen resulta distante de la realidad de los grupos, que se construye en la sociedad de acogida en términos generacionales en plena época de globalización. Por otro lado, es interesante constatar que el fenómeno de los grupos juveniles callejeros no es nuevo en España y en Cataluña, y de hecho durante los años '60 y '70 era habitual su presencia –vinculada al imaginario de

los quinquis- en las ciudades españolas y su Área Metropolitana (Lahosa, 2008a y 2008b).

Por lo que respecta al imaginario social, a partir del nuevo milenio se consolida la relación entre bandas juveniles e inmigración latinoamericana, identificando el *pandillero* con un determinado tipo de joven, con características definidas por la estética, la *ropa a lo ancho*, cierta tendencia al gangsta-style (Benasso y Bonini, 2009; Porzio, 2012) y con un perfil sociocultural de clase baja.

Si nos referimos a la situación actual, hay algunas características que confieren a las pandillas una dimensión, especialmente en la percepción social, claramente distinta: las pandillas juveniles actuales, o mejor dicho, lo que hoy se identifica como el fenómeno pandillero por excelencia en España, se identifica por su adscripción étnica. Hablamos pues de lo que se conoce como *bandas latinas*. Estas bandas son el centro de atención tanto de la población como de los medios y del sistema de control (Lahosa, 2008a: 47).

Así pues, las *bandas latinas* se pueden considerar como metáforas de la estigmatización y criminalización de ciertos colectivos de origen inmigrante; en particular nos referimos a los grupos juveniles, en cuanto más vulnerables. En la presente contribución se pretende desvelar el estigma que esta generación de jóvenes padece y proponer una lectura distinta de los grupos, según los resultados de la presente investigación y de determinada literatura sociológica. En este sentido se intenta no utilizar el concepto de *bandas*, difundido por el *mainstream* mediático y criminológico, sustituyéndolo con el concepto de *organizaciones de la calle* (Queirolo Palmas, 2009; Brotherton y Barrios, 2004) y, refiriéndonos al lenguaje *emic* que exploraremos más adelante, los conceptos de *nación* y de *coro*. Según la definición de Brotherton y Barrios (2004), una organización de calle es:

un grupo conformado mayoritariamente por jóvenes y adultos pertenecientes a clases sociales marginalizadas, cuyo objetivo es ofrecer a sus miembros una identidad resistente, una oportunidad para ser reconocidos y empoderarse a nivel individual y colectivo, una voz para poder contestar y retar a la cultura dominante, un refugio de las tensiones y

presiones de la vida de barrio o de gueto y un enclave espiritual donde poder generar y practicar rituales considerados sagrados³ (Brotherton y Barrios, 2004: 23).

6.1.1. La metodología del estudio

Las reflexiones que se presentan en este artículo son hijas de un trabajo de campo etnográfico realizado por el autor entre cuatro escuelas de secundaria y el espacio público adyacente, en los barrios de La Torrassa, La Florida y Pubilla Cases de L'Hospitalet de Llobregat, ciudad de la periferia de Barcelona. Los materiales etnográficos se han producido entre 2010 y 2011, con especial atención a la construcción de las identidades de la juventud dominicana (Giliberti, 2012). El autor ha compartido muchas horas de convivencia con varios miembros de diferentes y reconocidas organizaciones juveniles (Black Panthers, Los Menores, Latin Kings, Ñetas) y también con grupos más informales, con nombres menos populares (Los Kitasellos, las Desacatas Black 69). La metodología empleada ha previsto una prolongada convivencia con los jóvenes, con los cuales se han realizado también actividades de talleres de guión y vídeo⁴. La observación participante ha sido la técnica clave del estudio, conjuntamente con la recogida de fuentes orales: se ha escuchado la voz de unos ochenta informantes entre jóvenes, familiares y profesionales. Además, el texto se nutre también de los conocimientos desarrollados por el autor en anteriores proyectos de investigación sobre organizaciones juveniles y migraciones latinoamericanas, en los cuales ha participado a partir de 2006⁵, además de colaboraciones en espacios de reflexión de la administración pública⁶.

³ Las traducciones de las citas literales procedentes de lenguas diferentes al castellano han sido realizadas por el autor.

⁴ Los talleres de guión y vídeo -plantados en un proceso de investigación-acción- se han realizado en 2010 y 2011 entre los locales de la Fundació Akwaba y el espacio público, con los grupos de los *Menores* y de los *Kitasellos* de L'Hospitalet. Los talleres han sido realizados con la colaboración de la socióloga Nadia Hakim (Universitat Oberta de Catalunya).

⁵ Los proyectos en cuestión son los siguientes: 2006: a) Proyecto I+D-MECD *¿Reyes y reinas latinos? Identidades culturales de los jóvenes de origen latinoamericano en España*, IP: Carles Feixa (SEJ2005-09333-C02-02/SOCI); b) 2007: *Les Organitzacions Juvenils Llatinoamericanes a Catalunya*. ARAI-AGAU, IP: Oriol Romani (2006-ARAI-00030); c) 2006-2009: Proyecto europeo del 6º PM *TRESEGY* (CIT5-CT-2006-029105), IP: Luca Queirolo Palmas (Universitá di Genova); IP UdL: Fidel Molina; d) 2008: *Els joves migrants a L'Hospitalet de Llobregat. Estils i*

6.2. Las dinámicas de la violencia en los grupos y la reducción del daño

Sin querer negar las prácticas violentas o ilegales que pueden tomar cuerpo en los grupos -y cada vez más con la crisis y los recortes sociales- es indudable que estos colectivos nacen con finalidades distintas a la criminalidad y que han sufrido procesos de estigmatización (Feixa et al., 2008; Giliberti, 2011). Según los Mossos d'Esquadra, el crimen protagonizado por estas organizaciones representa solamente el 0,18% del total de las infracciones penales denunciadas en 2010 en Cataluña: este dato, por sí solo, pone en duda la construcción de los grupos en cuanto criminales (Mossos d'Esquadra, 2011). En efecto, la violencia que protagonizan estos grupos no se vincula a ninguna gran plataforma del crimen (tráfico y venta de droga, encubrimiento, venta de armas, organización de la prostitución, etc.), sino que se manifiesta como lenguaje para afirmar la superioridad de un grupo sobre el otro. En este sentido la violencia es un lenguaje y un alfabeto que permite ir en *busca del respeto* (Bourgois, 2010). Dicho con otras palabras, podemos considerar el uso de la violencia por parte de estos jóvenes como una respuesta -transfigurada en una guerra entre parecidos, pobres y estigmatizados- a las desigualdades sociales, la opresión socioeconómica y la inferiorización jurídica y simbólica que sufren (Lagomarsino, 2009b). Es precisamente este carácter comunicativo de la violencia lo que habilita la posibilidad de pensar políticas desde lo social y lo juvenil, planteando un modelo de reducción del daño.

La rivalidad que se puede crear entre grupos distintos generalmente se genera por ambiciones de popularidad en un determinado contexto territorial de socialización, o también por conflictos concretos entre miembros, y luego se canaliza en la lógica identitaria de los grupos. Algunos chicos entrevistados explican que el hecho de recurrir a la fuerza física (“a los puños”) para resolver

cultures en escenaris urbans, Ayuntamiento de L'Hospitalet, IP: Laura Porzio; e) 2009-2010: *Escenaris urbans, adscripció identitaria i estils: els joves llatinoamericans a Catalunya. La mirada des dels municipis*, Diputació de Barcelona, IP: Laura Porzio.

⁶ El autor ha participado de forma activa como experto y miembro del grupo de trabajo *Espacios compartidos entre técnicos, agentes educativos y agentes sociales - Estrategias de acciones socioeducativas para el abordaje de los grupos juveniles*, organizado por la Oficina Técnica Plans d'Acció territorial La Florida-Pubilla Casas (L'Hospitalet de llobregat) durante el periodo 2010-2011.

los conflictos, es una cuestión de mentalidad y de actitud, que tienen detrás los valores, y van mucho más allá de la pertenencia a determinados grupos juveniles.

Pa' solucionar problemas, claro que la única manera... la primera manera que le sale a uno para solucionar los problemas es a los puños... Incluso yo que no soy de ningún grupo, también tengo esa mentalidad... yo estoy en la calle y si me miran mal o algo con mi novia, el primero que salta soy yo... (Christopher⁷, 18 años, dominicano, desde hace 5 años en L'Hospitalet).

La violencia no es propia de los grupos que la protagonizan –el informante citado, por ejemplo, no es miembro de ningún grupo-, sino que, en ciertos contextos socio-culturales, se desencadena a partir de las situaciones relacionales de la vida social. El popular *conflicto de falda* -que se da entre dos o más chicos que desean la misma chica- no nace como conflicto entre *bandas juveniles*, aunque posteriormente los grupos puedan fácilmente llegar a canalizarlos hacia la rivalidad entre ellos (Porzio y Giliberti, 2009). Un miembro de los Latin Kings y uno de los Black Panthers que deciden pelearse *por una chica*, no lo hacen en nombre de sus respectivas organizaciones; se trata más bien de un conflicto estrechamente vinculado al valor de la *masculinidad hegemónica* (Connell y Messerschmidt, 2005) que se resuelve en violencia, dinámica que resulta particularmente presente en las lógicas de la calle (Cerbino, 2006).

Así pues, la violencia no tendría que considerarse como un *sustantivo* -que se aplicaría como una etiqueta a determinados grupos-, sino más bien como un *adjetivo* (Delgado, 1999), que se vincularía a determinadas prácticas. La violencia no se puede atribuir al grupo, sino que depende del contexto y de los valores socioculturales compartidos. No se trata de pensar que los grupos son violentos en sí mismos, sino de considerarlos como canales de una violencia latente que puede encontrar esta forma de representación social. Como no tiene el mismo significado ser joven en España, en República Dominicana o en Ecuador, no es lo mismo ser miembro de una organización juvenil de la calle en un lugar u otro (Porzio y Giliberti, 2009). Así como canalizan la violencia, los grupos pueden

⁷ Los nombres de los informantes son todos ficticios, para garantizar su anonimato.

canalizar también valores positivos, como los de la ayuda mutua, la solidaridad y el crecimiento colectivo.

Cuando he llegado aquí al principio no conocía a nadie y me sentía muy solo, no sabía que hacer... así me acerqué a una iglesia de protestantes de aquí de L'Hospitalet pero como que no me acababa de sentir bien en este grupo, los catalanes eran muy fríos... no había dominicanos en esta iglesia y me aceptaban así pero no me acogían con cariño o yo por lo menos no lo sentía... después encontré los chamaquitos dominicanos aquí en la Plaza, empezamos a hablar, nos conocimos bien y decidimos hacer el grupo de los Kitasellos, dedicarnos juntos a lo que nos interesa... nos veíamos todos los días en la plaza, estábamos entre nosotros, con las chicas y ahí haciendo nuestras cosas... (Julián, miembro de los Kitasellos, 20 años, dominicano, desde hace 3 años en L'Hospitalet).

El material empírico de este estudio presenta numerosas declaraciones de miembros de grupos de la calle que se refieren a éstos como espacios de inclusión para los excluidos. Algunos afirman que la organización puede tener el poder de alejar a sus miembros de la criminalidad, de la violencia o de las drogas, proponiéndose a sí misma como una comunidad inclusiva donde realizar actividades educativas y de formación (Brotherton y Barrios, 2004; Scandroglio, 2009; Romaní et al., 2008; Cannarella et al., 2007).

6.3. Las *bandas* como síntomas

La socióloga Noemí Canelles (2008), en su análisis sobre la construcción social de las *bandas latinas* en Barcelona, expresa la idea según la cual estos grupos tendrían que considerarse como síntomas, por lo menos en dos diferentes sentidos:

Las bandas son síntoma en dos sentidos: el primero es la noción más general, como indicador de una situación; de este modo, la emergencia de las bandas permite la expresión de diferentes conflictos relacionados con la posición subordinada de ciertos grupos en la sociedad: jóvenes, inmigrantes, clase trabajadora o excluidos del mercado de trabajo, marginados

simbólicos, etc. (...). El segundo, que evidencia la idea de síntoma, es que hablar de bandas dice también mucho de quien habla sobre ellas; la calificación de “banda” implica una simplificación de la realidad, y por ello expresa mucho de quien emite esa calificación. Por tanto, el hecho de que la presencia de jóvenes latinoamericanos en Barcelona se construya en relación con las bandas, emerge como un síntoma de conflictos subyacentes en la propia sociedad catalana (Canelles, 2008: 96).

De acuerdo con esta interpretación, estos grupos expresan conflictos relacionados con su situación social subordinada como jóvenes, inmigrantes, clase trabajadora o -siempre más con la crisis- excluidos del mercado de trabajo. Al mismo tiempo, estos grupos son síntomas de la manera en que en la sociedad de acogida se lee la presencia subalterna de origen inmigrante, una lectura viciada por la simplificación de la realidad, la estereotipación y la discriminación. Estos grupos expresan perfectamente la intuición de Balibar (1991) según la cual en la nueva sociedad post-colonial los inmigrantes conforman el nuevo nombre de la *raza*. Así pues, alrededor de estos grupos se construye una línea del color que divide un *nosotros* de los *otros*, con la culpabilidad de los *otros* –que son *bandas*- y la auto-absolución de la sociedad de destino.

La etiqueta *banda*, utilizada mayoritariamente para referirse a estos grupos en términos mediáticos -inspirada en el concepto anglosajón de *gang* (Klein, 1995; Knox, 2000; Van Gemmert et al., 2008)-, lleva implícita la suposición de que estos grupos mantengan como una de sus finalidades básicas la actividad delincencial. La popular definición del grupo Eurogang se expresa en estos términos: “un grupo juvenil, duradero, con orientación hacia la calle y otros espacios públicos y con una identidad grupal definida de forma primordial por la participación en actividades delictivas” (Klein et al., 2006: 418). En esta definición el crimen se estructura como elemento clave de la pertenencia y toma cuerpo lo que algunos autores definen como la mirada patologizante sobre las *bandas* (Brotherton, 2010 y 2011). Los grupos encontrados en esta y otras investigaciones no se conformarían con la definición de Eurogang, sino que se interpretan de forma más adecuada desde la definición de *organizaciones de la calle* de Brotherton y Barrios (2004) presentada anteriormente. En este sentido,

hay que estar de acuerdo con el antropólogo estadounidense Conquergood cuando afirma que:

el término banda se ha tornado uno de los últimos términos más satanizados de la sociedad contemporánea, desplegado para englobar y condensar una enorme diversidad y complejidad de experiencias en una sola imagen fetichizada de desorden sin sentido y maldad. La banda proyecta y cataliza los miedos y ansiedades de las clases medias acerca del desorden social, la desintegración y el caos que son palpables en estas figuras demonizadas de improductivos, depredadores, patológicos y extraños (Conquergood, 1994: 216).

La pertenencia a los grupos queda en términos mayoritarios en la clandestinidad, porque el reconocimiento puede implicar la exclusión de la escuela así como de los equipamientos públicos. La sinergia entre manos derechas –las fuerzas policiales- y manos izquierdas –los servicios sociales, las instituciones educativas- de la administración pública estatal y autonómica, se cristaliza en tiempos recientes en la detección y la acumulación de fichas de miembros a tratar (Queirolo Palmas, 2013). Sin embargo, la detección encuentra resistencias en las escuelas –sobre todo para evitar la estigmatización del centro, con la consecuente reducción de su *deseabilidad social*- y en muchos casos no se impulsan formas de tratamiento. De todas formas, no sorprende que la gran mayoría de los miembros oculten oficialmente su pertenencia porque se reconoce que ésta podría implicar sanciones y limitaciones sociales.

Las normativas de los centros escolares en ocasiones prohíben la presencia de elementos estéticos que a nivel simbólico recordarían la presencia de *bandas*: “no está permitido llevar gorras, pañuelos en la cabeza o atados en el brazo o en la pierna porque pueden ser confundidos con los símbolos de algunos grupos juveniles callejeros” (Reglamento de Instituto, L’Hospitalet de Llobregat, 2010-2011). En febrero de 2011 un instituto de secundaria del Área Metropolitana de Barcelona ganó el premio educativo *Ciutat de Barcelona 2010* con el proyecto “*Bandas fuera*”. Como el mismo título hace entender, el proyecto tiene como objetivo intentar alejar los jóvenes de las mal denominadas *bandas latinas*,

estigmatizando los mismos grupos sin promover ningún proceso de reconocimiento, inclusión y compromiso social. La criminalización y exclusión de estos colectivos de las escuelas y de los equipamientos públicos entra en un evidente cortocircuito con la retórica intercultural del discurso oficial, políticamente correcto, que se realiza en los mismos centros que implementan la retórica del *bandas fuera* (Queirolo Palmas, 2014).

Así pues, no tendría que sorprender que cuando el líder de uno de los grupos analizados -los Menores- escribe en el diario de su instituto sobre estos grupos -claramente de forma clandestina, sin aclarar en ningún momento su pertenencia-, lo hace proclamando una lejanía incolmable con las instituciones y sus actores:

La mayoría de la gente dice que las pandillas son violentas, pero a veces se equivocan. Estos grupos en realidad no solo están para pelear ni para robar, sino que tienen la finalidad de ayudarse. Muchos chicos entran en estas agrupaciones para sentirse reconocidos, apreciados, y porque le gusta pasar tiempo en la calle y tener chicas. De hecho ser parte de esas pandillas implica tener popularidad y ser atractivo. Los policías creen que todas las bandas son conflictivas pero a veces desconocen la realidad de los chicos, como pasa también con los profesores y los educadores. Si estos profesionales conocieran más la realidad de los jóvenes, habría menos estereotipos sobre los colectivos juveniles y menos conflictos en la calle (LM, *Las pandillas*, Revista del centro, LH, 2011)

Entre 2005 y 2007 el Ayuntamiento de Barcelona promovió un proceso de constitución en organizaciones culturales reconocidas por las instituciones públicas catalanas, protagonizado por los Latin Kings y los Ñetas⁸, acompañado por una investigación-acción (Feixa, Porzio y Recio, 2006; Feixa, Canelles 2006; Feixa et al., 2011). Lo que se produjo fue un proceso de diálogo entre los dos grupos mencionados -los primeros en *plantar bandera* en Cataluña- y las instituciones locales, en un *pacto* que los reconocería como grupos juveniles *legítimos* a cambio de dejar la violencia en la calle, las potenciales actitudes

⁸ En julio de 2006 se presenta oficialmente en los registros asociativos del Gobierno catalán la *Organización Cultural de Reyes y Reinas Latinos de Cataluña*. En febrero de 2007 se constituye la *Asociación Deportiva, Socio-Cultural y Musical Ñeta*.

delincuenciales y conformarse oficialmente como organizaciones socio-culturales. De todas formas, este proceso de diálogo y reconocimiento –que insistía demasiado en la vertiente formal de la asociación según la legislación catalana- ha involucrado solamente una parte minoritaria de los jóvenes de los grupos en cuestión, y no se ha dado con los otros grupos homólogos que han ido surgiendo en Cataluña en estos últimos años (Black Panthers, Bloods, Trinitarios, Los Menores, etc.). El proceso de las organizaciones socioculturales -aunque haya ayudado en una reflexión pública sobre el fenómeno- no parece haber tenido un peso importante sobre los modelos de intervención, que en términos generales los siguen estigmatizando como grupos violentos y criminales tanto en el espacio público como en el ámbito educativo. En otros lugares de España, como Madrid, desde que aparecieron, la administración pública sigue considerando estos grupos como *asociaciones ilícitas*, no pasando ni siquiera por ninguna otra retórica discursiva (Scandroglio y López, 2008 y 2010; Scandroglio, 2009; Feixa et al., 2011).

Paradójicamente, los únicos espacios que en la actualidad aceptan la presencia y reunión de grupos en cuanto tales son algunas iglesias, que en ocasiones han tenido tensiones en sus comunidades y con la jerarquía eclesiástica por esta apertura. Los jóvenes en cuestión, en realidad, son cercanos a las iglesias y en estos espacios encuentran un lugar adecuado y a veces desarrollan una relación con el mismo sacerdote, considerado como un guía espiritual del grupo. Es interesante notar el hecho de que, en un proceso de creciente alejamiento de las nuevas generaciones autóctonas respecto a la religión, estos jóvenes representan unos *clientes* que, de otra manera, las iglesias no tendrían. Para acabar esta reflexión, tenemos claro que, para una gestión más efectiva del fenómeno, hay que generar un cambio de discurso y de imaginarios para que las escuelas dejen de estigmatizar a los miembros de los grupos y que desde la administración pública se los acepte en los espacios laicos abiertos a la ciudadanía. Nos llama la atención que lo que desde algunas iglesias se acoge, resulte tan problemático para un espacio de tipo laico. De todas formas, planteamos que en un enfoque de reducción del daño no hay mejor manera de controlar conductas peligrosas

colectivas que a través de su visibilización en un espacio y en una relación educativa.

6.4. Un punto de vista *emic*: las *naciones*, los *coros* y el capital social

El *gang talk* se construye como discurso sonoro (Hallsworth y Young, 2008) que instituye unas representaciones *etic* sobre las *bandas* (*representation of gangs*), que se contraponen a sus representaciones desde un punto de vista *emic* (*gang representations*) -es decir, su propio punto de vista-. Así pues, los miembros de estos grupos de sociabilidad juvenil nunca utilizan el concepto de *bandas* para auto-representarse, sino que, al revés, es el significante metonímico de estas realidades que los medios de comunicación han fomentado. Así pues, los conceptos más usados por los miembros de los grupos para referirse a sus organizaciones son el concepto de *nación* (Cerbino y Barrios, 2008; Cerbino y Rodríguez, 2010) y el concepto de *coro* (Giliberti, 2012 y 2013).

El concepto de *nación* responde a la clásica tradición de la *comunidad imaginada* (Anderson, 1991), sobre todo cuando los grupos tienen un componente transnacional; como veremos, no es característica común de todos los grupos que a nivel mediático y criminológico entran bajo la definición de *bandas latinas*. La *nación* es una *comunidad imaginada* en el sentido de que en las mentes de cada uno de los miembros “vive la imagen de la comunidad” (Anderson, 1991: 23); la comunidad confiere sentido a las existencias de todos, aunque nadie conozca directamente todos los demás participantes. Hay grupos donde las prácticas están mucho más formalizadas que en otros. Algunos grupos prevén ritos de pasos, como los Latin Kings, donde para llegar a ser miembro oficial se pasa por diferentes fases de participación: observación, probatoria, rey (Brotherthon y Barrios, 2004; Cannarella et al., 2007; Romaní et al. 2008; Bugli y Conte, 2010). En realidad, tal y como afirman Cerbino y Rodríguez (2010), existe en estos grupos un *imaginario colectivo* porque se ha construido un *colectivo imaginado*.

La clásica reflexión de Ernest Renan (1882) sobre la nación interpreta esta entidad como una *creencia*, un plebiscito imaginado y construido que se distingue por una historia colectiva y un interés por exaltar la comunidad de pertenencia. Las

naciones juveniles que aquí se analizan responden a la reflexión de Renan y, en este sentido, resulta de extremo interés su autodefinición. Los Latin Kings, por ejemplo, serían para sus miembros una *nación* en sí misma y, al mismo tiempo, metáfora de *otras naciones* –sus Estados-naciones de origen- que han brillado por su ausencia en las vidas marginalizadas de estos sujetos (Cerbino y Barrios, 2008). El grupo juvenil se transforma en la *nación* de la cual estos jóvenes siempre se han sentido excluidos, tanto en origen como –y en muchos casos todavía más- en el contexto de acogida con su proceso migratorio (Cerbino y Rodríguez, 2010).

Muchos estudios de los últimos años han insistido sobre la dimensión transnacional de estos grupos (Cerbino y Barrios, 2008; Brotherton, 2011; Queirolo Palmas, 2010) y han reconstruido trayectorias concretas de globalización de algunas naciones –sobre todas, la de los Latin Kings-. Refiriéndose a la dimensión transnacional y parafraseando Gillroy, el sociólogo Luca Queirolo Palmas (2010) habla del nacimiento de un *Atlántico latino*,

un espacio dentro del cual circulan memorias y resistencias, proyectos culturales y cuerpos migrantes, deportados y pioneros, géneros musicales como el reggaeton y translaciones/traducciones de textos fundacionales (filosofías y literaturas, biblias y constituciones según el lenguaje utilizado por los miembros de las bandas), recorridos y oportunidades de viaje y encuentros. Este Atlántico latino se configura así como una infraestructura, es decir un conjunto de oportunidades y prácticas, del transnacionalismo juvenil (Queirolo Palmas, 2010: 8).

Así pues, se entiende que ser miembros de una organización de calle se construye como una atribución de identidad y pertenencia desvinculada tanto por la sociedad de origen como por la de destino, conformándose como *logos transnacionales* que se mueven en un espacio *glocal*, íconos fluctuantes e imitados –como McDonald’s o Nike - cedidas en franchising a grupos en búsqueda de visibilización (Queirolo Palmas, 2010; Feixa y Romaní, 2010). En este sentido, no tendría que sorprender que en un mismo contexto local haya varios grupos distintos –y a lo mejor en conflicto entre ellos- que reivindican la oficialidad y paternidad para el nombre en

cuestión. En el área metropolitana de Barcelona hay, por lo menos, alrededor de 10 grupos distintos -organizados en *capítulos*⁹- que reivindican el nombre Latin King o Ñetas.

El *coro*, denominación usada sobre todo por los jóvenes de origen dominicano en España, es un grupo que normalmente no tiene conexiones transnacionales propiamente dichas –es decir, el *coro* solo existe en un lugar, en este caso el lugar de destino-, aunque los chicos participen igualmente en la construcción del *Atlántico Latino* a través de sus contactos y relaciones en los países de origen y con amigos emigrados en otros lugares. De cualquier manera, el coro se distingue de la nación por no tener conexiones tan fuertes de reconocimiento identitario y para evidenciar mayormente la componente lúdica y local de un grupo de amigos. En una definición *emic*:

un coro es un grupo de gente que estamos juntos, hablamos entre nosotros, nos entendemos, siempre vamos de fiesta y los problemas no nos gustan... Un coro tiene un nombre también, con el cual los miembros nos reconocemos... no para pelear ni nada... El coro es pa' divertirse... tu sales y entras cuando tú quieras... también nos ayudamos entre nosotros, si le hacen una multa de metro a alguien la pagamos entre todos... (Leandro, miembro de Los Menores, 18 años, desde hace 9 años en L'Hospitalet).

Las *naciones* y los *coros* se configuran como espacios de acumulación y circulación de capital social. Dicho de otra forma, son espacios de relaciones y de oportunidades de salida de lo individual a través de la construcción de un colectivo que reconoce a sus miembros, los aglutina y los representa. Ésta es la principal ganancia que se ofrece a los miembros a través de la participación: la inmersión dentro de una fraternidad juvenil que protege, reconoce, brinda apoyo emotivo. Todo el lenguaje de los grupos rechaza el término *banda* y juega de forma continua con un paralelismo familiar: los grupos como *segundas familias* y *coros* -refugio afectivo donde se manifiesta un sentido de solidaridad inmediata-, los miembros como *hermanitos* que se ayudan y se apoyan, los líderes como *padres* que orientan y sancionan (Lagomarsino, 2009a).

⁹ En la mayoría de casos, las *naciones* juveniles se dividen en *capítulos*, que serían los grupos locales de pertenencia.

Aquí hay mucha hermandad, nos ayudamos entre nosotros y nos comprometemos para que a ninguno de los hermanitos nunca les falte nada... (Antonio, miembro de Los Menores, 17 años, dominicano, desde hace 12 años en L'Hospitalet)

Entrevistador: Tú eres un poco el líder del grupo... ¿no? ¿Esto qué implica?

- Ésto implica una responsabilidad... no de mandarles, nunca he sido un jefe de mandar... sino una persona que cuando ellos necesitan ayuda de mí yo he estado...

Entrevistador: Un punto de referencia, digamos...

- Ya, ya, casi como puede hacer un padre o un hermano mayor... que cuando te equivocas también te dice que lo estás haciendo mal... ¿Qué han visto ellos en mí? Un apoyo... y me han puesto de líder, de punto de referencia... yo he intentado con ellos crear un grupo sólido, donde podían entrar personas que estaban perdidas por ahí... (Julián, miembro de los Kitasellos, 20 años, dominicano, desde hace 3 años en L'Hospitalet).

Los grupos permiten visualizar y hacer circular informaciones y ayudas en temas de trabajo, alojamiento y formación. De esta forma, se construye un *nosotros* en donde desarrollar auto-estima y que permite contrastar simbólicamente, y a veces materialmente, las exclusiones padecidas; en fin, estos grupos callejeros no hacen más que incorporar, brindando espacio, a todos aquellos sujetos que por alguna razón se les expulsa de los ámbitos institucionales, como el mercado de trabajo y el sistema educativo (Giliberti, en prensa; Giliberti, 2012). En este sentido, más que interpretar los grupos como variables independientes de fracaso y abandono escolar, como se hace incluso por parte de la literatura sociológica (Portes et al., 2009), se sugiere aquí plantear si estos grupos se pueden pensar como espacios de acogida e integración de sujetos que protagonizaron una exclusión, por ejemplo a causa de prácticas educativas discriminatorias.

Para muchos jóvenes participar en estos grupos permite gozar de recursos de tipo social y simbólico de los cuales estaban anteriormente excluidos: pertenecer a

naciones o *coros* otorga estatus, estima, respeto y reconocimiento en las sociabilidades callejeras. Significa pasar de la condición de la invisibilidad a la condición de la visibilidad, de ser *nadie* a ser *alguien* (Queirolo Palmas, 2009). En efecto, una de las motivaciones principales para entrar en un grupo de este tipo, responde a poder ampliar los recursos personales para acceder a dinámicas de éxito y popularidad juvenil. Carlos, de hecho, nos explica que los miembros de un grupo acaban siendo mucho más atractivos a nivel estético y sexual, probablemente por todo lo que una experiencia de este tipo confiere a nivel de imaginario.

En verdad cuando eres de alguna nación, como Latin King, Ñetas, Black Panthers, las latinas te vienen todas... y las españolas también... desde cuando soy un rey tengo mucho más éxito con las mujeres, a ellas les gusta esto de los reyes, de que su chico sea respetado y todo... (Carlos, miembro de los Latin Kings, 16 años, nacido en República Dominicana, desde hace 11 años en L'Hospitalet)

Así pues, los jóvenes entran mayoritariamente en estos grupos para divertirse, aumentar el propio capital social y sentirse parte de una estructura de sociabilidad inclusiva, que respeta y protege a los miembros según las lógicas de la calle.

Es interesante, también, notar que la dimensión de los grupos como espacios de integración contenga ambigüedades, a partir del tipo de capital social que estos grupos desarrollan. Según la clásica definición de Putnam (2002), el capital social que ellos construyen sería de tipo excluyente -el denominado *bonding social capital*-, es decir basado en conexiones fuertes entre sujetos parecidos. Es interesante en este sentido recordar que uno de los eslóganes que más se pronuncia en algunos de estos grupos es “vivo con mis hermano y muero con ellos” (Giliberti, 2011). De todas formas, estos vínculos fuertes resultan también barreras que impiden el acceso desde, y hacia, afuera. El capital social que produce tal afiliación colectiva es algo que tiene valor y tiene que ser reconocido; no obstante, el problema de esta forma de capital social -que los miembros generan por sí mismos- es que nace de una operación de cierre que prevé la circulación de recursos limitados, tal y como los tipos de recursos y oportunidades

que transitan dentro de los grupos subalternos. Una política de intervención pública tendría que incidir en la formación de este capital social, favoreciendo el acceso a otros recursos –el *bridging social capital*, según la tipología de Putnam– y una multiplicidad de relaciones con otros tipos de colectivos.

6.5. La conformación de los grupos y el reconocimiento de una *generación*

Una característica de estas agrupaciones es su heterogeneidad desde el punto de vista *emic*, mientras que la definición *etic* –o en este caso mediática y criminológica– tiende a considerarlas dentro del concepto paraguas de *bandas latinas*. Los jóvenes que pertenecen a naciones y coros son parecidos entre ellos, en términos de orígenes socio-culturales y construcción identitaria, “viven el mismo mundo, a menudo lo interpretan de la misma manera, aunque expresando formas de agregación diversas y específicas” (Bugli y Conte, 2010: 90). En la actualidad existe un número importante de grupos juveniles que tienen nombre y podrían entrar en la categoría de *bandas*, tal y como se utiliza en los medios de comunicación, en contextos educativos y en el espacio público, aunque ellos rechacen esta definición y conceptualización.

Los grupos no están conformados solo por chicos latinoamericanos, aunque sean la mayoría, y se detecta también la presencia de diferentes jóvenes autóctonos y de otras nacionalidades, que tienen el punto de conexión en la pertenencia a clase social baja. Según los datos de un estudio sobre los Latin Kings de Cataluña (Romaní et al., 2008), el 11% de los miembros de este colectivo eran autóctonos. No debería sorprender que los autóctonos que forman parte de los grupos sean en la gran mayoría de casos jóvenes de clase baja, hijos de la inmigración del interior del Estado español. Durante el trabajo de campo también se han encontrado miembros procedentes de diversas nacionalidades no latinoamericanas (Ucrania, Marruecos, Pakistán, etc.), que, en la misma línea, lo que comparten es la marginalidad social y la exclusión. Es común que los grupos se conformen con una presencia nacional mayoritaria, diferente por cada grupo, a partir del hecho de que la componente del origen nacional resulta ser un elemento vehicular de socialización en una sociedad etno-estratificada (Pedreño y Hernández, 2005), con

el valor dominante de la patria y de la nación como elemento clave de la educación de estos jóvenes. Los Latin Kings y los Ñetas están principalmente conformados por chicos ecuatorianos, al mismo tiempo, los Black Panthers, los Menores o los Trinitarios están conformados mayormente por chicos dominicanos, aunque pueda encontrarse en cualquier grupo un miembro de cualquier nacionalidad.

Según recientes fuentes policiales unos 2.480 chicos formarían parte de estas organizaciones en Cataluña (El País, 2 de febrero de 2013). Suponiendo que todos los miembros sean latinos –lo que, como se ha visto, no es cierto-, este volumen representaría alrededor del 2,5% entre los residentes en la franja de edad 15-29. Evidentemente, este dato considera solo los grupos que han tenido relación con la policía, sin tener en cuenta todos los otros grupos juveniles que a nivel de prácticas culturales son muy cercanos y que, en la vida social, se estigmatizan como tales. Todos estos grupos se configuran primariamente como experiencias masculinas, siendo conformados mayoritariamente por varones. En el estudio sobre los Latin Kings ya mencionado (Romaní et al., 2008), esta agrupación estaba conformada por un 70% de chicos y un 30% de chicas, aproximadamente, que en aquel caso constituían un grupo aparte -las Latin Queens, igualmente miembros de la nación en su conjunto-. Tanto en las *naciones* como en los *coros* hay presencia femenina -aunque las chicas siempre son menos que los chicos- y es común ver chicas que por temporadas concretas se acercan a determinados grupos sin ser miembros, sino amigas o novias de miembros –papel jugado por muchas chicas en los grupos-. Según David Brotherton (2010) las mujeres no pertenecen a las organizaciones por los mismos motivos que los hombres, ni participan en las mismas prácticas. Hay *coros* que están conformados solo por chicas –como las Desakatas Black 69 (Giliberti, 2013)-, grupos que comparten el espacio público con los grupos de chicos, en la mayoría de casos encarnando un imaginario sexy de objeto sexual.

Un aspecto que caracteriza de forma evidente esta juventud es el uso de Internet y de las redes sociales, que en Cataluña acaba siendo generalizado también para los

hijos de la inmigración¹⁰; Estos espacios -en particular Facebook- están tan presentes en la vida de estos jóvenes que no se pueden pensar sus vidas cotidianas en términos de separación de las prácticas digitales, sino que, al revés, hay una conexión permanente entre *mundo virtual* y *mundo real*. Gracias a las posibilidades que la plataforma tecnológica permite y a los usos que los jóvenes hacen de ella, en Facebook se produce un *estar juntos* dentro de un espacio compartido. En este sentido, “Facebook puede ser interpretado como un tercer espacio donde se articulan elementos de la cultura local, del lugar de origen y elementos culturales globales” (Hakim, 2014: 17). Los acontecimientos de los grupos -del tipo que sean-, evidentemente se mueven en las redes sociales, que contribuyen a otorgarle estatuto de legitimidad.

En cuanto hijos de estos terceros espacios, que se construyen en identidades globalizadas que no pertenecen ni al origen ni al destino, estos grupos de jóvenes inmigrantes de clase baja -las *bandas*- conforman una *generación* en la España de la década 2000 y en la España de la crisis. La pertenencia a una determinada clase social con un determinado nivel de acceso a los recursos, que corresponde a una determinada tipología de proceso migratorio, influye en la generación de pertenencia de estos jóvenes. Según el clásico estudio de Mannheim (1952) por generación se entiende un colectivo de gente que comparte el hecho de haber nacido y vivido en un determinado lugar y momento histórico y, al mismo tiempo –elemento de primaria importancia-, unas características relevantes en términos sociológicos. Mannheim habla de “situación de generación” y de “unidades generacionales”, es decir los segmentos en dónde se unen el tiempo histórico y las condiciones materiales, sociales y culturales de existencia. El evento de generación que marca estos colectivos es la reducción y el estigma de la condición juvenil de clase baja a *condición inmigrante*, que según importantes autores, como Balibar (1991), constituiría en la sociedad post-colonial el nuevo nombre de la *raza*.

¹⁰ Según datos del IDESCAT (2011), el 95,4% de los jóvenes entre 16 y 24 años se conectan de forma habitual a Internet en Cataluña, entendiéndose con habitual por lo menos una vez por semana durante los últimos 3 meses.

6.6. Conclusiones. La *agencia* en los grupos de los hijos de la inmigración

Yo consideraba que todas las cosas estaban selladas... ¿sabes cuando vas a una institución y te ponen un sello? ¿Siempre es así, no? Pues, estos sellos nosotros intentamos quitarlos, romperlos... este sello que te pone una etiqueta y hace que la gente no entienda lo que tú eres... quitar este sello que no por ser dominicano tú tienes que ser malo... (Julián, miembro de los Kitasellos, 20 años, dominicano, desde hace 3 años en L'Hospitalet)

La etiqueta *banda latina* –utilizada y difundida por los medios de comunicación en el discurso de la opinión pública sobre los nuevos peligros urbanos- ha descrito los hijos de la inmigración subalterna de los últimos diez años bajo el discurso criminológico dominante. Este concepto se puede considerar como significativo metonímico de violencia, así como de las nuevas presencias juveniles – dominicanos, colombianos, ecuatorianos, etc.- que se adscriben bajo lo *latino* en términos de *etnogénesis* (Feixa, Porzio y Recio, 2006). Tanto los miembros de estas experiencias de sociabilidad juvenil, como diferentes investigadores de ámbito nacional e internacional que han tenido un conocimiento directo con estas agrupaciones, prefieren evitar la denominación de *banda latina* para referirse a los grupos en cuestión, y algunos de ellos proponen la definición alternativa de *organizaciones juveniles de la calle* (Brotherton y Barrios 2004; Cannarella, Lagomarsino y Queirolo Palmas, 2007; Cerbino y Barrios, 2008; Queirolo Palmas, 2010; Brotherton, 2010).

Al mismo tiempo, se ha explorado el punto de vista *emic* de los miembros de los grupos. Así pues, se ha hablado de *naciones* y *coros*, grupos capaces de representar y acoger sujetos que viven diferentes formas de exclusión social, desde la salida del mundo educativo hasta el escenario de excluidos del mundo de trabajo que se abre cada vez más con la crisis. A pesar de que en la sociedad de acogida se han ido catalogando como grupos criminales y violentos, estos colectivos no constituyen tanto un problema en sí mismos, sino que manifiestan la sintomatología de un problema social en términos de malestar juvenil y condiciones estructurales de desigualdad. Así pues, en esta contribución se ha hablado de estos grupos como síntomas (Canelles, 2008), tal y como lo hacen

también Cerbino y Rodríguez (2010) en su interpretación socio-histórica de estas agrupaciones:

Consideramos que el pandillerismo, entendido como un signo evidente de un malestar juvenil que no debe ser reconducido a una conducta desviada de la norma social, es el síntoma de un malestar general que se anida en el seno mismo de la crisis del orden y del pacto social. Que, además, es un fenómeno que debe ser pensado aplicando una perspectiva histórica en cada país, con lo que sea posible ubicarlo como un producto de acontecimientos e imaginarios nacionales con los cuales entra en una relación de continuidad. El pandillerismo, desde esta perspectiva, es el síntoma de condiciones sociales estructurales que son consecuencia de las construcciones históricas de las que cada país se dota (Cerbino y Rodríguez, 2010: 119).

En este sentido, los grupos presentes ahora en Cataluña no se tendrían que interpretar como colectivos *importados*, sino como grupos que responden a la construcción de las identidades juveniles en el contexto de llegada. Con respecto a la transnacionalización de los Latin Kings, según Cerbino y Rodríguez (2012) son las inadecuadas condiciones de destino que hacen posible la razón de ser y reproducción en España de esta organización. En realidad, más que productos exclusivos de la sociedad de acogida, estas agrupaciones -connotadas en los términos de la *raza inmigrante* de Balibar (1991)- tendrían que considerarse como hijos de un tercer espacio, que incluye el origen, la acogida y las culturas juveniles globales (Feixa, 1998; Hakim, 2014).

Los grupos acaban siendo síntomas de desafiliación de los recorridos estándar de inserción social (Queirolo Palmas, 2013). De todas formas, más allá de acoger y responder solamente a los síntomas de un malestar juvenil, estas agrupaciones pueden ofrecer también a los miembros una capacidad de empoderamiento y una posibilidad de *voice* capaz de reivindicar una identidad oprimida, retando a la cultura dominante. En este sentido, los grupos se pueden considerar como plataformas para responder al estigma e intentar gestionarlo (Giliberti, 2013a), encarnando el clásico modelo de resistencia simbólica de la *transformación del estigma en emblema* (Goffman, 2003; Sayad, 2002; Cerbino y Rodríguez, 2009;

Porzio, 2012). Los grupos, en este sentido, se pueden considerar como formas de *agencia*, entendida como la capacidad de protagonismo, de transformación creativa de las relaciones sociales y de resistencia a una inclusión subalterna. Así pues, Queirolo Palmas (2010) individua en estos jóvenes los protagonistas de experiencias y formas de agencia que:

articulan *voice* reivindicando el derecho a vivir de una generación, *exit* construyendo espacios de refugio, secreto y protección (...) esta agencia está conformada por elementos de resistencia y de reto, pero también por la reproducción e interiorización de valores dominantes, como en el caso de la masculinidad hegemónica y de las relaciones de género (Queirolo Palmas, 2010: 139).

En efecto, de acuerdo con este autor, en el análisis de los grupos como formas de agencia juvenil no puede faltar una reflexión sobre la interiorización de los valores dominantes en la dimensión de las clases subalternas. Nos referimos aquí a posiciones conservadoras como la lucha en contra del aborto y del divorcio; la defensa de la jerarquía del líder en la toma de decisiones; la defensa de los papeles tradicionales de la familia; normas diferentes para hombres y mujeres, con una subordinación de las segundas con respecto a los primeros; la práctica del uso de la violencia para resolver los conflictos (Romaní et al., 2008). De todas formas, aunque conservadoras, no se les puede negar a estas agrupaciones una dimensión de empoderamiento colectivo de jóvenes marginados.

Así pues, volviendo a las palabras de Julián, en epígrafe al principio de este apartado de conclusiones, es interesante ver cómo estos grupos nacen en respuesta a un estigma que vive la juventud en cuestión, que solo con dificultad puede demostrar “que no por ser dominicano tú tienes que ser malo...”. Más que un problema en sí mismas, las organizaciones de la calle representan el síntoma de un problema, que se inscribe en los procesos globales de desigualdad social (Brotherton y Barrios, 2004; Cerbino, 2010; Queirolo Palmas 2010; Feixa et al., 2006). La propuesta de esta contribución sería entonces dejar de criminalizar las *bandas* u otros colectivos concretos –o quitar sus sellos, como sugiere la

terminología de Julián y de los Kitasellos-, intentando trabajar con estos grupos en la lógica de la reducción de daños y desde una perspectiva educativa.

6.7. Referencias bibliográficas

- Anderson, B. [(1991) 1983] *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Balibar, É. [(1991) 1988] Racismo y crisis. En Balibar, É. y Wallerstein, I. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala, pp. 335-352.
- Botello, S. y Moya, Á. (2006) *Reyes Latinos: los códigos secretos de los Latin Kings en España*. Madrid: Temas de Hoy.
- Bourgois, P. [(2010) 2003] *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brotherton, D. (2010) Oltre la riproduzione sociale. Reintrodurre la resistenza nella teoria sulle bande. En Queirolo Palmas, L. (Eds.) *Atlantico Latino: gang giovanili e culture transnazionali*. Roma: Carocci.
- Brotherton, D. (2011) Gang e globalizzazione: un'analisi approfondita delle ALKQN. *Studi sulla questione criminale*, 6 (1): 7-42.
- Brotherton, D. y Barrios, L. (2004) *The Almighty Latin King and Queen Nation. Street Politics and the Transformation of a New York City Gang*. New York: Columbia University Press.
- Bugli, V. y Conte, M. (2010) Giovanni latinos e gruppi di strada nella metrópoli milanese. En Queirolo Palmas, L. (Ed.) *Atlantico Latino: gang giovanili e culture transnazionali*. Roma: Carocci.
- Canelles, N. (2008) Jóvenes latinos en Barcelona: la construcción social de las bandas. En Cerbino, M. y Barrios, L. *Otras Naciones: Jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Cannarella, M.; Lagomarsino, F. y Queirolo Palmas, L. (Eds.) (2007) *Hermanitos. Vita e politica di strada tra i giovani latinos in Italia*. Verona: Ombre Corte.
- Cerbino, M. (2006) *Jóvenes en la calle: cultura y conflicto*. Barcelona: Anthropos.

- Cerbino, M. y Barrios, L. (eds). (2008) *Otras Naciones: Jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. Quito: FLACSO-Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Cerbino, M. y Rodríguez, A. (2010) La Nación Latin Kings. Desafíos para repensar lo nacional. *Nómadas*, 32: 117-134.
- Cerbino, M. y Rodríguez, A. (2012) Otras Migraciones: los Latin Kings en España en el relato de F. *Revista Andaluza de Antropología*, 3: 148-182.
- Cohen, S. (2002) *Folk Devils and Moral Panic*. London: Routledge.
- Colectivo Ioé (2012): *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y de fracaso*. Madrid: IDIE-OEI.
- Connell, R.W. y Messerschmidt, J.W. (2005) Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19: 829-859.
- Conquergood, D. (1994): How street gangs problematize patriotism. En Herbert Simons H. y Billig, M. (Eds.) *After postmodernism. Reconstructing ideology critique*. Londres: Sage Publications.
- Delgado, M. (1999) La violencia com a recurs i com a discurs, en AA.VV., *Aportacions*, 7. Barcelona: Secretaria General de la Joventut.
- Feixa, C. y Canelles, N. (2006) De bandas latinas a organizaciones juveniles. La experiencia de Barcelona. *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud*, 24: 40-56.
- Feixa, C. (dir.); Porzio, L. y Recio, C. (coords.) (2006) *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.
- Feixa, C.; Canelles, N.; Porzio, L.; Recio, C. y Giliberti, L. (2008) Latin Kings in Barcelona. En Van Gemert, F.; Peterson, D. y Lien, I.-L. (Eds.) *Street Gangs, Migration and Ethnicity*. London: Willian Publishing, pp.63-78.
- Feixa, C., Scandroglio, B.; López, J. y Ferrándiz, F. (2011) ¿Organización cultural o asociación ilícita? Reyes y reinas latinos entre Madrid y Barcelona. *Papers*, 96: 145-163.
- Giliberti, L. (2011) *Vivo con mis hermanos y muero por ellos*. Las organizaciones juveniles de la calle: ¿Bandas criminales, grupos de resistencia o segundas familias? *XIII Congreso de Antropología de la FAAEE "Lugares, tiempos,*

- memorias. La Antropología Ibérica en el Siglo XXI*". Universidad de León, Actas del congreso: 869-877.
- Giliberti, L. (2012) Els joves dominicans de L'Hospitalet i el racisme: una recerca etnogràfica. *Quaderns d'Estudis del CEL'H*, 26: 147-176.
- Giliberti, L. (2013, en prensa) La construcción social de la negritud y las tácticas de gestión del estigma: jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona, en Oriol Romaní (Ed.) *Jóvenes, desigualdades y salud: vulnerabilidad y políticas públicas*. Tarragona: Publicacions URV.
- Goffman, E. [(2003) 1963] *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Hakim, N. (2014, en prensa) Les geografies juvenils i les interaccions a les xarxes socials digitals: reflexions a partir d'una recerca etnogràfica. En *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 30.
- Hallsworth, S. y Young, T. (2008) Gang talk and gang talkers: a critique. En *Crime, Media, Culture*, 4: 175-195.
- IDESCAT - Institut d'Estadística de Catalunya (2011) *Enquesta sobre l'ús d'Internet*. Barcelona: IDESCAT.
- Klein, M. (1995) *The American Street Gang. Its Nature, Prevalence and Control*. New York: Oxford University Press.
- Klein, M.; Weerman, F. y Thornberry, T. (2006) Street Gang Violence in Europe. *European Journal of Criminology*, 3(4): 413-437.
- Knox, G. (2000) *An introduction to gangs*, New Chicago School Press: Peotone.
- Lagomarsino, F. (2009a) Le organizzazioni della strada come seconda famiglia. En Queirolo Palmas, L. (Ed.) *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre Corte.
- Lagomarsino, F. (2009b) Violenze agite e violenze subite. En Queirolo Palmas, L. *Dentro le Gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre corte.
- Lahosa, J. M. (2008a) Pandillas juveniles en España: la aproximación de Barcelona *Urvio*. *Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana*, 4: 47-58.
- Lahosa, J. M. (2008b) Bandas latinas. Una aproximación de recuperación social en Barcelona. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 81: 173-189.

- Mannheim, K. [(1952) 1928] The Problem of Generations. En Kecskemeti, P. (Ed.) *Essays on the Sociology of Knowledge*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Mossos d'Esquadra (2011) *Dossier de premsa, 22/11/2011*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Pedreño, A. y Hernández, M. (Coords.) (2005) *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Porzio, L. (2012) El cuerpo entre la resistencia y la asimilación: Estrategias incorporadas e itinerario corporal de un *latin king*. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LXVII (1): 85-114.
- Porzio, L. y Giliberti, L. (2009) Espacio público, conflictos y violencias. El caso etnográfico de las organizaciones juveniles de la calle. En Markez, I.; Fernández, A. y Pérez-Sales, P. (Eds.), *Violencia y Salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva*, Madrid: AEN.
- Portes, A.; Aparicio, R. y Haller, W. (2009) *La segunda generación en Madrid. Un estudio longitudinal*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas: Informe de investigación.
- Putnam, R. (2000) *Bowling Alone. The collapse and revival of American Community*. New York: Touchon-Simon & Shuster.
- Queirolo Palmas, L. (Ed.) (2009) *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre Corte.
- Queirolo Palmas, L. (Ed.) (2010) *Atlantico Latino: gang giovanili e culture transnazionali*. Roma: Carocci.
- Queirolo Palmas, L. (2013, en prensa) Las manos derechas del Estado y el capital guerrero.
- Queirolo Palmas, L. (2014, en prensa) Entre lo bárbarico y el olvido. Los medios y la producción de las bandas en la España contemporánea. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 30.

- Recio, C. y Cerbino, M. (2006) Jóvenes latinos y medios de comunicación. En Feixa, C. (dir.), Porzio, L. y Recio, C. (coords.) *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.
- Renan, E. (1882) *¿Qué es una nación?* Conferencia dictada en la Sorbona, París, el 11 de marzo de 1882: <http://www.paginasprodigy.com/savarino/renan.pdf>
- Romaní, O. (dir.) et al. (2009) De nacions, reialeses i marginacions. La organització dels Reyes y Reinas latinos de Catalunya, un estudi de cas. En AA. VV., *Secretaria per a la Immigració, Recerca i Immigració – Núm. 2*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Scandroglío, B. (2009) *Jóvenes, grupos y violencia. De las tribus urbanas a las bandas latinas*. Barcelona: Icaria.
- Scandroglío, B. y López, J. (2010) IAP con la agrupación Latin Kings en Madrid. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 5 (2): 222-255.
- Scandroglío, B. y López, J. (2008) Reinas y reyes latinos en Madrid: el principio de los principios. En Cerbino, M. y Barrios, L. (Eds.) *Otras Naciones: Jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Van Gemert, F.; Peterson, D. y Lien, I.-L. (eds) (2008) *Street Gangs, Migration and Ethnicity*. London: Willian Publishing.

**PARTE III. DISCUSIÓN GLOBAL DE LOS
RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

Discusión global de los resultados

1. Una aproximación general a los resultados de la investigación

En la presente tesis doctoral, que entra aquí en su fase conclusiva, se han explorado las experiencias de la juventud de origen dominicano -los *negros* de la periferia de Barcelona- a través de su proceso migratorio. Se ha tratado de un estudio transnacional, es decir un trabajo de investigación que ha tenido en cuenta los diferentes territorios donde los actores han protagonizado sus trayectorias vitales y sus construcciones identitarias (Glick Shiller, Basch y Szanton Blanc, 1992; Marcus, 1995; Sayad, 2002; Herrera, 2008). Así pues, se han analizado tanto el contexto de llegada como el contexto de origen de la juventud en cuestión. El escenario clave que se ha investigado es la escuela secundaria; como se ha visto en el curso del estudio, la escuela contribuye de forma directa a la reproducción de las desigualdades sociales. Al mismo tiempo, se ha hecho un seguimiento de los jóvenes estudiados y de sus grupos naturales fuera del horario escolar, en el espacio público que frecuentan, realizando con ellos actividades como talleres de guión y grabación de cortometrajes.

Los resultados del estudio –que aquí discutimos en términos globales- se han construido alrededor de dos ámbitos diferenciados. Por una parte, se analiza la escuela y su papel en la segregación, *minorización* y marginalización de la juventud estudiada. Por otro lado, se aborda el análisis de las representaciones raciales y sus consecuencias en las experiencias de los actores protagonistas. Para acabar, se presentan algunas reflexiones transversales, que preceden las conclusiones finales pensadas en términos de *policy recommendations*.

2. La *minorización* educativa de los jóvenes dominicanos

Tal y como se ha podido observar en los artículos presentados, el sistema educativo juega un papel clave en la reproducción de las relaciones de dominio y de las relaciones de poder simbólico entre grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 1967 y 1977; Bourdieu, 1998). De esta manera, la escuela participa activamente

en la *minorización* educativa y social de determinados colectivos, así como en la reproducción del éxito de otros, que Bourdieu y Passeron (1967) identifican como los *herederos*. A través de dispositivos oficiales y ocultos –tanto de carácter inter-escolar como intra-escolar- las escuelas reproducen las desigualdades que subyacen a la estratificación social (Bourdieu y Passeron, 1977; Collins, 2009).

Un elemento clave que emerge tanto en la escuela de origen como en la de destino –aunque con matices distintos que se analizan en las contribuciones presentadas- es la dualización educativa. En efecto, el sistema escolar se presenta como dual y polarizado; el origen socio-cultural del alumnado tiene una correspondencia directa con la titularidad (pública, privada o concertada) y la valoración social del contexto escolar frecuentado. Destaca el proceso de empobrecimiento de la escuela pública, que tanto en la República Dominicana como en España se relegan mayoritariamente a las poblaciones estudiantiles que no pueden permitirse una escuela de pago. La escuela pública se convierte en la escuela de los pobres y de los subalternos, tal y como denuncian diferentes movimientos sociales tanto en España -las Plataformas para la Educación Pública- como en República Dominicana -la Coalición Educación Digna-. No obstante, se señalan las diferencias de grado que existen en la actualidad entre el empobrecimiento de la escuela pública de los dos países -en República Dominicana la situación es más grave, con serios problemas de cobertura y la aplicación de un excluyente sistema de tandas-.

Por lo que respecta al colectivo iberoamericano en España, un 80,6% estudia en centros públicos, mientras que un 19,4% en privados y concertados (MECD, 2012); este dato es comparativamente bastante más alto al dato referido a la población autóctona, que en un 66,2% estudia en centros públicos y en un 44,8% en centros privados y concertados. Refiriéndonos al caso de los dominicanos en L'Hospitalet, notamos que en ESO éstos representan el 8% de la población de los centros públicos y solamente el 2% de los estudiantes de las escuelas concertadas (OME, 2011).

De todas formas, frecuentar un mismo centro no garantiza desarrollar la trayectoria educativa en términos igualitarios (Carrasco, Pàmies y Ponferrada,

2011). En efecto, se ponen en acto dispositivos intra-escolares, que, como se ha visto con profundidad en el curso de los artículos científicos de la tesis, segregan y minorizan a determinados actores sociales. El dispositivo analizado con más detenimiento ha sido el de la conformación de los grupos por presuntos niveles académicos, dicho con otras palabras la creación de los grupos de los *buenos* y los grupos de los *tontos*. En la literatura académica se han definido estas prácticas con los conceptos de *tracking* y *streaming* -cuando se agrupan a los estudiantes en grupos homogéneos dependiendo del nivel académico en todas las materias-, *banding* -cuando se forman agrupamientos homogéneos más flexibles en la mayor parte de las materias- y *setting* -cuando estos grupos se hacen en cada una de las materias- (Ballestín, 2010; Pàmies, 2013). En relación a las escuelas investigadas, los dos centros públicos realizan el *tracking* y el *streaming*, mientras que los centros concertados realizan el *banding* y el *setting*.

El estudio de Ferrer, Castel y Valiente (2009) revela que Cataluña es la Comunidad Autónoma del Estado español donde esta práctica es más generalizada, pues uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles. No hay datos cuantitativos más precisos, considerando que estos dispositivos no están regulados por la administración pública -a diferencia, por ejemplo, de las diversificaciones curriculares- y responden a criterios organizativos de los centros que por ley no necesitan aprobación por parte de la autoridad educativa (Alegre y González, 2012). Numerosas investigaciones han remarcado que estos dispositivos tienen más relación con criterios de segregación que con la mejora del rendimiento de los estudiantes o con aspectos curriculares (Oakes y Stuart, 1998; Van Zanten, 2001; Ponferrada, 2009).

Estas prácticas se configuran como *ocultas* porque no están previstas, ni formalmente admitidas, por las leyes educativas, aunque resulten funcionales para la reproducción social. Utilizando el lenguaje de la sociología de Erving Goffman (1981) podríamos afirmar que estos dispositivos -que no tienen detrás un discurso políticamente correcto- no se pueden poner en escena de forma oficial en el *frontstage*, sino que para implementarlas se necesita el *backstage*. Este segundo escenario es donde se hacen visibles hechos o situaciones *reales* que -a nivel formal- contradecirían lo oficial.

Los resultados de la presente tesis destacan que la conformación de los grupos por niveles tiene una relación directa con los estigmas de la *condición inmigrante* (Pedreño y Hernández, 2005; Colectivo Ioé y Ortí, 2008; García, 2011) y de la *negritud* (Simmons, 2006 y 2009; Torres-Saillant, 2010; Vargas, 2010). Se ha documentado que, en una de las escuelas públicas estudiadas, los chicos dominicanos están directamente destinados a los grupos de los *tontos*, como una condena debida a su procedencia nacional. En términos generales, aproximadamente un 70% de los jóvenes dominicanos matriculados en las escuelas analizadas están en los grupos de nivel bajo. En estos grupos, los estudiantes reciben menos estímulos para el aprendizaje y el profesorado tiene expectativas más bajas. Así pues, toma cuerpo el *efecto Pygmalion* teorizado por Rosenthal y Jacobson (1980): las expectativas y las previsiones que la institución escolar y sus profesionales construyen para los alumnos condicionan las conductas que los actores protagonizan. Lo que se pone en acto es una profecía autocumplida, “una definición *falsa* de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original de la situación se vuelva *verdadera*” (Merton, 1964: 505).

Según los sociólogos de la educación Fernández, Mena y Riviere (2010) con la expresión *fracaso escolar* nos referimos a una noción variable y con significados distintos dependiendo de los parámetros del estudio y de la población estudiada. En efecto, no es motivo de duda considerar como fracaso escolar la trayectoria de un chico o una chica que no logra acabar la etapa obligatoria (ESO) y no consigue acceder a la etapa post-obligatoria. De todas formas, dependiendo de los casos, se puede considerar también fracaso escolar cuando el estudiante no consigue concluir la etapa post-obligatoria. Los jóvenes dominicanos protagonistas de este estudio, independientemente de cómo se considere el asunto, presentan una situación generalizada de fracaso escolar. En efecto, aproximadamente un 65% de estos jóvenes no consigue seguir en la etapa post-obligatoria, interrumpiendo su recorrido formativo sin conseguir el diploma de ESO. Así pues, solamente el 35% de la población dominicana estudiada accede a la etapa post-obligatoria.

La inmigración se ha considerado como un problema en la escuela española de los últimos quince años (Alegre, 2008; Alegre y González, 2012) y se ha construido

una evidente contradicción entre la retórica vinculada a la interculturalidad y las prácticas de segregación para actores que protagonizan la *condición inmigrante*. Se ha impuesto un paradigma culturalista sobre los hijos de la inmigración, que escondería viejos patrones de carácter racista y clasista (Aramburu, 2002). Al mismo tiempo, se construye la perspectiva compensatoria, argumentando que los problemas no residen en el sistema educativo de acogida, sino en determinados colectivos (Molina, 2010). Así pues, se construye un discurso auto-exculpatorio basado en el *déficit escolar previo*, según el cual los estudiantes llegarían desde la escuela de sus países de origen con carencias educativas incolmables (Colectivo Ioé, 2012; Olmos, 2012). Este discurso no tiene detrás un conocimiento real de la educación del país de procedencia; en el caso de los jóvenes dominicanos se pone en duda en el momento en que se hace constar que un 40% de los informantes de este estudio se ha escolarizado solamente en la escuela de acogida, sin pasar por la de origen. En efecto, un 15% de la población dominicana estudiada ha nacido en España y un 25% llegó a L'Hospitalet antes de cumplir los 6 años.

Las carencias y las problemáticas vinculadas al sistema educativo dominicano, como se ha visto en el cuerpo de la tesis, son importantes. Por lo que hace a la cobertura educativa, por ejemplo, hay un 8-10% y un 25-30% que, respectivamente, no se escolarizan en Primaria y Secundaria (Guzmán y Cruz, 2009). En particular, el sistema educativo dominicano resulta extremadamente dual y heterogéneo, con unas escuelas de buena calidad para los hijos de las clases altas y una oferta escolar con grandes limitaciones para los hijos de las clases bajas. No obstante, como ya se ha remarcado, los que emigran en ningún caso son los más pobres; de esta manera, los excluidos de la escuela dominicana no son los mismos que viven las situaciones educativas de *minorización* en L'Hospitalet.

Además, se ha comentado también que las remesas de las familias inmigrantes inciden profundamente en la elección de la escuela en origen, así que la mayoría de los informantes de este estudio han frecuentado en su país de origen –por lo menos por temporadas- las escuelas de pago de buen nivel académico. Así pues, el discurso sobre el *déficit escolar previo* -utilizado en forma generalizada por los profesionales educativos para explicar el fracaso de la juventud dominicana- no puede constituir por sí solo la clave de lectura sobre el fenómeno. Sin duda, hay

que valorar el elemento auto-exculpatorio que caracteriza este discurso y analizar con profundidad el estigma y la construcción social inferiorizante del alumnado inmigrante extranjero en la escuela española (Olmos, 2012; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011), tal y como se ha analizado en la presente tesis.

La situación vivida por la juventud dominicana en la escuela de L'Hospitalet lleva a muchos chicos a construir una contra-cultura escolar, que los empuja a alejarse cada vez más del ámbito educativo y a rechazar una escuela que los estigmatiza. De forma muy similar a los estudiante de clase obrera analizados por Paul Willis (1988) en la Inglaterra de los '70, los jóvenes *negros* dominicanos encuentran en la desafiliación y en el abandono escolar una solución posible, en un contexto educativo hostil que, paradójicamente, cumple con su papel alejándolos del mundo de la formación. Esta solución –distorsionada y que lleva a la marginalización ulterior de estos jóvenes- se construye en un entorno donde la cultura del fracaso constituye una importante influencia (Eseverri, 2012).

3. Las representaciones raciales y las *tácticas* de gestión del estigma

Un fenómeno que se construye a raíz del proceso migratorio de esta juventud es el descubrimiento de la *negritud*. En efecto, en su país de origen estos jóvenes no se consideraban como *negros*, sino como *blancos*, *indios*, *morenos* o *mulatos*; uno de los informantes, en una brillante síntesis, nos recuerda que: “Allá somos los *blancos*, mientras que acá somos los *negros*...” (Edgar, dominicano, 16 años, desde hace 2 años en L'Hospitalet). La construcción social de una identidad *negra*, tal y como se ha analizado con profundidad durante el presente estudio, se rechaza por parte de la población dominicana y se relega a los haitianos, también habitantes de la isla Española e inmigrantes subalternos en la República Dominicana (Vargas, 2010; Wooding y Moseley, 2004). Así pues, en el país de origen existe una sinonimia entre *haitianismo* y *negritud* (C.E.S.P.J.M., 1995). Paradójicamente, con el proceso migratorio la *negritud* empieza a asociarse a los mismos dominicanos, que por primera vez viven el proceso de racialización. Este fenómeno, que en España ha sido documentado a través de la presente tesis doctoral, se verifica también con las migraciones hacia EE.UU. (Sorensen, 1997;

Simmons 2006 y 2009) y Puerto Rico (Duany 2010; Montijo 2005; Reyes-Santos 2008).

En L'Hospitalet son los conceptos *negro* y *dominicano* los que presentan una relación de sinonimia; dicho de otra forma, hablar de *negros* es equivalente a hablar de dominicanos. Así pues, emigrar hacia España –con la mirada desde la sociedad de llegada- significa *ennegrecer*. De todas maneras, si el fenómeno migratorio se mira desde la sociedad de origen cambia completamente el resultado. En efecto, la emigración hacia España -vista desde República Dominicana- implica pasos ascendentes de movilidad social y en este sentido conforma un proceso de *emblanquecimiento*. La emigración visibiliza la variabilidad de la *línea del color* (Du Bois, 1999) y un mismo actor se puede considerar *blanco, indio, moreno* o *mulato* en su país de origen y *negro* en España. Al mismo tiempo, dependiendo de donde se sitúe la mirada interpretativa –en el país de acogida o en el de origen- los actores se convierten en más *negros* o más *blancos*, es decir *ennegrecen* o *emblanquecen*. Tales reflexiones destacan una vez más la importancia y la necesidad de una mirada transnacional y multi-situada en un estudio como éste.

Otro parámetro para observar la movilidad de la línea del color -más allá del lugar donde se mira el fenómeno- es el momento histórico-social. Los resultados del estudio detectan dos momentos clave en la España reciente. El primer momento corresponde al aumento de los procesos de reagrupación familiar de los hijos de la inmigración, que se verifica a partir de 2003-2004 y se acompaña por la difusión de etiquetas estigmatizadas, como la de *bandas latinas* (Feixa, Porzio y Recio, 2006; Canelles, 2008; Scandroglio, 2009). En este primer momento aumenta el *ennegrecimiento* vinculado a la presencia dominicana en la sociedad de acogida, así como -al mismo tiempo, en dirección opuesta- se refuerza el *emblanquecimiento* en origen. En efecto, con las reagrupaciones la familia emigrante parece reflejar –por lo menos a nivel de representación social evocada en origen (Sayad, 2002)- una situación de prosperidad económica y de ofrecer más expectativas a sus hijos.

Un segundo momento clave se vincula a la actual crisis económica, con sus repercusiones en términos de desempleo, recortes sociales y declive del Estado del Bienestar (Colectivo Ioé, 2011; Aja, Arango y Oliver, 2010). Así pues, empeoran progresivamente las condiciones de los sujetos de la *raza inmigrante* (Curcio, 2011) –nuevo proletariado transnacional-, que *ennegrecen* cada vez más. Los procesos de *emblanquecimiento*, incluso observando el fenómeno desde el país de origen, disminuyen y empiezan a visibilizarse los procesos de retorno hacia República Dominicana. En el escenario socio-político de la crisis española, el inmigrante conforma progresivamente el nuevo nombre de la *raza* (Balibar, 1991) y, evidentemente, también uno de los nuevos nombres del proletariado y del subproletariado (Queirolo Palmas y Rahola, 2011). En efecto, tal y como nos recuerda David Gillborn (2010: 3), clase social e identidad racial se encuentran siempre vinculadas a lo que él define como *intersectional quality*: “las desigualdades de raza y de clase no se pueden entender completamente si son consideradas de forma aislada”.

Los estigmas de la *negritud* y de la *condición inmigrante* vividos por esta población juvenil generan al mismo tiempo algunas formas de *agencia*. Tal y como se ha visto durante el estudio, con *agencia* nos referimos a la capacidad de protagonismo y de respuesta a una integración subalterna (Queirolo Palmas, 2012). Los resultados de la investigación detectan cuatro tácticas de gestión del estigma que los dominicanos ponen en acto en el contexto analizado. El concepto de *táctica* (De Certeau, 1999) se refiere al arte de los débiles, sujetos que tienen el campo de visión oscurecido a raíz de los poderes –complejos y omnipresentes- del Estado y del Mercado. La *táctica*, pues, es propia de quien se ve obligado a jugar en un terreno impuesto, ya que no puede planificar sus acciones a largo plazo ni prever los movimientos de los demás; al contrario, la *estrategia* se lleva a cabo por quienes detentan posiciones de poder y disponen de toda la visión del campo.

Las cuatro tácticas que se han detectado responden a dos bloques contrapuestos: por un lado se visibiliza la reproducción social, por el otro lado emergen las prácticas de *resistencia simbólica* (Hall y Jefferson, 1975; Hebdige, 2004). Estas formas de *agencia* no son excluyentes ni absolutas, sino coyunturales y representan un abanico de posibilidades que los sujetos hacen servir en su vida

social; un mismo actor puede recorrer a distintas tácticas dependiendo de la situación.

En relación al primer bloque -caracterizado por una respuesta subalterna- las dos prácticas que lo conforman son el racismo interiorizado y el *mimetismo* (Goffman, 2003). Así pues, algunos actores reproducen el racismo padecido hacia otros sujetos, como en España los africanos y en República Dominicana los haitianos: “Nosotros en realidad no somos los negros...somos morenos... negro tendría que ser utilizado para definir algunos africanos o los haitianos...” (Esmeralda, madre de Jason, dominicana, 52 años, desde hace 15 años en L’Hospitalet). Al mismo tiempo, algunos jóvenes –una pequeña minoría- en sus formas de sociabilidad prefieren relacionarse con los autóctonos, porque “con los negros siempre hay problemas, y yo prefiero vivir tranquilo y salir con los españoles...” (Simón, dominicano, 16 años, desde hace 7 años en L’Hospitalet).

Por otro lado, se han detectado prácticas de *resistencia simbólica* como la *reivindicación del derecho a la indiferencia* (Delgado, 2007; Queirolo Palmas, 2009) y la *transformación del estigma en emblema* (Goffman, 2003; Sayad, 2002). Manuel Delgado (2007: 192) define de la siguiente forma el *derecho a la indiferencia*: “el acto primordial del racismo contemporáneo, negar a ciertas personas calificadas como diferentes la posibilidad de pasar inobservadas, obligarles a exhibir lo que los demás pueden mantener oculto”. Reivindicar el derecho a la indiferencia significa proponer una actitud de resistencia.

Por lo que hace a *la transformación del estigma en emblema*, Sayad (2002: 377) nos recuerda que “el estigma genera la rebeldía en contra del mismo estigma y que una de las primeras formas de esta rebeldía consiste en su reivindicación y en su transformación en emblema, según el clásico paradigma del *negro es bello (black is beautiful)*”. Un ejemplo interesante de este modelo se ofrece por parte de los grupos juveniles que se han denominado *bandas latinas* y que en este estudio –desde un punto de vista *etic*- se han definido como *organizaciones de la calle* (Brotherton y Barrios, 2004; Queirolo Palmas, 2009; Brotherton, 2010). Tales grupos –que a nivel *emic* se definen como *naciones* y *coros*- se caracterizan por ser colectivos que integran en sus espacios de acumulación y circulación de

capital social a sujetos excluidos (Queirolo Palmas, 2009). Más que interpretar los grupos como variables independientes de fracaso y abandono escolar -como se hace incluso por una parte de la literatura sociológica (Portes, Aparicio y Haller, 2009; Aparicio, Tornos y Cabala, 2009)- estos grupos se plantean aquí como espacios de integración para sujetos que protagonizaron una exclusión, por ejemplo a causa de prácticas educativas discriminatorias (Queirolo Palmas, 2012a).

La pertenencia al grupo permite protagonizar procesos de empoderamiento tanto a nivel personal como a nivel colectivo, en la construcción de un *nosotros* en donde desarrollar auto-estima y que permite contrastar simbólicamente, y a veces materialmente, las exclusiones padecidas. Al mismo tiempo, posibilita retar a las estructuras hegemónicas de poder, reivindicando el estigma en calidad de emblema: el referente *negro* se usa en términos transfigurados en los grupos y algunos eligen este elemento en términos auto-identitarios, asumiéndolo en su nombre colectivo: Black Panthers, Desakatas Black 69, etc. Notamos también que una serie de actores decide utilizar el referente *negro* para su *aka* o nombre callejero personal: Negro Eterno, Diamante Negro, La Negra, etc.

Los grupos juveniles presentan entre ellos cierto grado de diversidad y conforman un escenario heterogéneo, que los medios de comunicación y la opinión pública compartida aplastan bajo el concepto paraguas de *bandas latinas*. Este concepto se ha convertido en *significante metonímico* de la presencia juvenil de origen inmigrante en España, así como al mismo tiempo *significante metonímico* de criminalidad y violencia juvenil (Feixa, Porzio y Recio, 2006; Porzio, Giliberti, 2009). En este sentido, recuperando la teoría de las generaciones de Mannheim (1952), podemos afirmar que las *bandas latinas* conforman una *generación* estigmatizada de hijos de la inmigración en la España reciente.

Tal y como se ha analizado en el curso de la tesis, las políticas y las prácticas de intervención que resultan mayoritarias en la actualidad se construyen alrededor de un modelo que podríamos definir *bandas fuera*, a partir del nombre de un proyecto escolar que ganó el premio educativo *Ciutat de Barcelona 2010*. Este modelo considera los grupos como una variable independiente de fracaso escolar

y criminalidad juvenil y su objetivo es intentar alejar a los jóvenes de las mal denominadas *bandas latinas* (Queirolo Palmas, 2014). En realidad, más que un problema en sí mismos, estos grupos juveniles representan el *síntoma* de una situación de malestar social, que la juventud dominicana protagoniza. Simultáneamente, una construcción social estigmatizada, como la de *bandas latinas*, acaba por decir mucho no solo sobre los grupos en sí, sino también sobre quienes los denominan de esta forma (Canelles, 2008). En tal sentido, el estigma que se construye sobre estos grupos juveniles representa un síntoma de las contradicciones de la escuela y de la sociedad española en relación a la acogida de la población inmigrante. Tales contradicciones se expresan en el cortocircuito que se genera entre retóricas interculturales y prácticas segregadoras, que se han observado con profundidad en el ámbito escolar.

Uno de los grupos juveniles investigados con más profundidad en este trabajo de tesis es el colectivo de los *Kitasellos*, que se compone por una quincena de chicos -todos dominicanos, entre los 15 y los 20 años-, que en el espacio público se dedican principalmente a realizar actividades musicales y vídeos. Tal y como se deduce del mismo nombre, la inquietud principal que tienen estos chicos se vincula a la práctica de *quitar*, eliminar los *sellos* y las etiquetas de la *raza inmigrante* que viven en el contexto de destino: “Kitasellos puede significar lo de quitar las etiquetas que nos ponen encima, valorizarnos por lo que somos y no aceptar la manera en que nos consideran” (Julián, dominicano, 20 años, desempleado, miembro de los Kitasellos, desde hace 3 años en L’Hospitalet). En efecto, José nos recuerda que: “aquí ser dominicano tiene esto que significa ser el chico malo del barrio...porqué aquí se ve así...” (José, 15 años, nacido en L’Hospitalet de padres dominicanos).

4. Algunas reflexiones transversales

La población juvenil en cuestión resulta más presente en términos simbólicos que en términos estadísticos. En efecto, tal y como se ha analizado en el presente estudio, conforma aproximadamente el 7% de la presencia de origen extranjero, que corresponde casi a un 2% del total de la población de los barrios estudiados

(INE, 2012) y representa solo el quinto colectivo, después de ecuatorianos, bolivianos, marroquíes y peruanos. Con todo, es común escuchar tanto a profesores como a vecinos hablar de un presunto *gueto dominicano*. Los resultados del estudio demuestran que en términos simbólicos la presencia juvenil dominicana se considera *híper-visible y ruidosa*, tanto en sentido activo, como en sentido pasivo. Sus comportamientos se juzgan negativamente por los adultos que trabajan con los jóvenes por un exceso de visibilidad (Aramburu, 2002). Al mismo tiempo, se habla mucho de ellos en términos de rumores estereotipados. Así pues, esta juventud dominicana genera ruido directamente -en sentido activo-, pero también se genera ruido sobre su presencia -en sentido pasivo-. Se trata de dinámicas de representación que se retroalimentan.

El estudio ha explorado dos ámbitos distintos de la experiencia juvenil dominicana en la periferia de Barcelona. Por una parte, se ha analizado el escenario estructural, caracterizado por el fracaso educativo de estos jóvenes; por otra parte, se ha estudiado el escenario de sociabilidad juvenil, donde protagonizan vivencias de éxito social con sus grupos de pares. En efecto, en los contextos juveniles los dominicanos se consideran populares y atractivos, incluso en clave sexual. De todas formas, este segundo escenario -relegado a la interacción entre jóvenes subalternos- queda en un limbo y, al fin y al cabo, la exclusión y la subalternidad social de estos jóvenes dominicanos destacan como resultados determinantes de su experiencia. Las tácticas de *resistencia simbólica*, que la juventud pone en acto para responder al estigma, se limitan al escenario de la sociabilidad juvenil y no consiguen tener un peso estructural e así incidir en los procesos de fracaso educativo.

En la escuela lo que se construye mayoritariamente son las *disociaciones* (Bernstein, 1990), es decir el conjunto de factores que sitúan al alumno en una posición de incompreensión -en una situación estructural subalterna- en relación a las finalidades y exigencias de la institución escolar. En este sentido, las únicas forma de *agencia* que se han detectado en la escuela son los procesos de abandono y desafiliación, fruto de la construcción de una contra-cultura escolar (Willis, 1988). Esta elección de alejamiento del mundo educativo los relega cada vez más a una situación de vulnerabilidad, marginalidad y exclusión social.

La generación y el género han destacado como ejes claves de diferenciación en relación a la gestión del estigma y a la construcción de las respuestas de los actores sociales. En efecto, en relación a la *generación*, las tácticas de resistencia utilizadas por los jóvenes no se encuentran entre las prácticas de los adultos dominicanos, que eligen más fácilmente la práctica de la circulación de las etiquetas (*racismo padecido, interiorizado y reproducido*) y, en algunos casos, el *mimetismo subalterno*.

Con respecto al género, en términos generales, los procesos que se han descrito resultan ser válidos para toda la población juvenil dominicana, tanto chicos como chicas. De todas formas, se han notado matices distintos vinculados al género, tanto a nivel de trayectorias escolares como también en términos de construcción identitaria. A nivel escolar se detecta que los chicos fracasan más que las chicas. Uno de los aspectos clave es la valoración estigmatizada de la experiencia callejera -principalmente vinculada a la masculinidad- por parte de la institución escolar. Dicho con otras palabras, un mayor protagonismo de los chicos en las experiencias callejeras sería un elemento clave para entender un mayor nivel de estigma, así como un mayor nivel de fracaso escolar. La representación identitaria también se vincula al género. En este sentido, destacan la trasgresión sexual y una estética extremadamente sexy vinculadas al universo femenino, así como la *estética gangsta* (Benasso y Bonini, 2010) y la *masculinidad hegemónica* (Connell y Messerschmidt, 2006) cuando nos referimos al mundo masculino.

Otros aspectos vinculados al género quedan por explorar e investigar con más profundidad en futuros estudios sobre juventud y *negritud* en España. La fuerza de una investigación –que por definición es parcial- no se sitúa solamente en los resultados que presenta, sino también en las preguntas que genera. Así pues, algunos temas que se han mencionado en el presente trabajo, pero no se han resueltos del todo –por ejemplo, temas vinculados a las cuestiones de género, al papel de la familia y de la socialización familiar y a las redes sociales virtuales-, quedan como interrogantes abiertos que se podrán abordar en futuras investigaciones a partir de los resultados de esta tesis.

Conclusiones finales: *policy recommendations*

1. Hacia una ciencia social aplicada e implicada

El presente estudio se ha desarrollado con el objetivo de crear conocimiento sobre los temas en cuestión, pero también ha pretendido inscribirse en una óptica de transformación social. En efecto, se sitúa en la línea de una ciencia social interesada, por una parte, en desmontar estereotipos y deconstruir prejuicios, por otra parte, en participar en procesos de empoderamiento vinculados a poblaciones subalternas y estigmatizadas. En este sentido, Michael Burawoy (2005) introduce el concepto de *sociología pública*; Oriol Romaní (2006), en el contexto español y refiriéndose a los grupos juveniles hijos de la inmigración, piensa en una ciencia social que no solo se pueda definir *aplicada*, sino también *implicada*: “una antropología implicada con las personas y las situaciones que estudia; y de las consecuencias de tal aproximación a la realidad” (Romaní, 2006: 279).

La sociología de tradición bourdiana se caracteriza por un especial interés en la naturaleza y los mecanismos de la dominación, definidos en los términos de la *paradoja de la doxa*:

El orden establecido, con sus relaciones de dominio, sus derechos y sus abusos, sus privilegios y sus injusticias, en el fondo se perpetúa de forma bastante fácil, si se excluyen algunos accidentes históricos; las condiciones de existencia más intolerables pueden a menudo aparecer como aceptables e incluso naturales (Bourdieu, 1998: 7).

Así pues, el principal objetivo de las ciencias sociales sería desvelar las paradojas del orden establecido y proponer medidas de transformación social. Se presentan ahora algunas reflexiones finales pensadas en términos de *policy recommendations*, es decir, recomendaciones y reflexiones para repensar políticas públicas coherentes a la luz de los resultados científicos presentados.

2. Plantear un debate sobre el empobrecimiento de la escuela pública

En el contexto actual de crisis económica y recortes sociales, el sistema educativo español vive un momento difícil. En efecto, sobre todo la escuela pública -que cada vez más se dirige a población de clase baja- protagoniza un evidente proceso de empobrecimiento y empeoramiento de su funcionamiento (Feito, 1998; Fernández, 1999). Este proceso -que está viviendo su ápice con los recortes educativos de los últimos años- se ha alimentado desde principio de la década de los '80 a través de la voluntad gubernamental de favorecer las escuelas concertadas, con un aumento progresivo de la tasa de crecimiento anual acumulativa de los recursos públicos para estos centros (Bonal, 2002).

Así pues, la escuela pública se convierte en un escenario que acoge mayoritariamente a los que no pueden permitirse una escuela de pago. Se detecta la evidente contradicción entre los objetivos de equidad y excelencia declarados retóricamente por las políticas educativas y un sistema escolar dual y polarizado, donde el origen socio-cultural del alumnado tiene una correspondencia directa con la titularidad (pública, privada o concertada) y la valoración social del centro. En este sentido -tal y como proponen las plataformas locales en defensa de la Educación Pública- sería necesario desde las administraciones estatal y autonómica plantear un serio y amplio debate sobre el empobrecimiento de la escuela pública, así como desplegar unas reflexiones sobre sus consecuencias en términos de exclusión social de determinados colectivos juveniles.

3. Trabajar para la prevención de prejuicios y estereotipos étnico-culturales en las aulas

Tal y como se ha visto a lo largo de este trabajo de investigación, en la España de las últimas décadas se ha construido una imagen degradante de la inmigración, que se ha ido vinculando a nociones como *problema*, *amenaza* y *peligro* (Aramburu, 2002). Desde la literatura académica se ha sugerido que estas representaciones problematizadas de la inmigración -basadas en miradas culturalistas y en la construcción de la diferencia cultural- son manifestaciones de

las nuevas lógicas de funcionamiento del racismo y de las nuevas retóricas de exclusión (Balibar, 1991; Stolcke, 1995). Los inmigrantes son acogidos de forma diferencial en relación a los parámetros de *integrabilidad* marcados por la sociedad de acogida (Olmos, 2012). Así pues, en cada contexto y dependiendo del momento, habrá grupos de jóvenes inmigrantes considerados más o menos *deseables* y más o menos *integrables* (Mata, 2004; Queirolo Palmas, 2012a).

El colectivo juvenil dominicano destaca en las escuelas estudiadas por su baja deseabilidad, que como hemos visto tiene repercusiones evidentes en sus trayectorias de fracaso escolar. Así pues, resulta fundamental analizar las percepciones que los docentes tienen acerca de la presencia del alumnado de origen extranjero, trabajando en la prevención de prejuicios y estereotipos étnico-culturales (Ortiz, 2008). Un problema importante es que se atribuyen ciertas carencias de los alumnos a los grupos nacionales de pertenencia, “dando lugar a la construcción de alteridades escolares (entre los grupos de alumnos extranjeros, entre los alumnos extranjeros y los españoles)” (Alcalde, 2009: 190).

Una consecuencia de este proceso es la construcción social de estigmas creados *ad hoc* para alumnos que comparten la misma procedencia nacional, que condicionan negativamente sus trayectorias escolares. Tal y como hemos visto, estas construcciones estigmatizadas tienen repercusiones en la trayectoria escolar de estos jóvenes. Son varios los profesores citados en el estudio que plantean incluso una inferioridad biológica de estos actores: “no es prejuicio ni nada, ni racismo, ni mucho menos... pero es tan bajo el nivel de los estudiantes de República Dominicana que me hace pensar que a parte de otros factores, hay un tema biológico...” (Laia, Profesora, Centro Público). Por todo lo dicho, se propone trabajar alrededor de los estereotipos de los profesionales educativos –a través de programas concretos de formación- para desmontar estas construcciones sociales y obstaculizar el *efecto Pygmalion* (Rosenthal y Jacobson, 1980) y las *profecías autocumplidas* (Merton, 1964).

4. Repensar las políticas compensatorias

La perspectiva del déficit ha tenido un peso central en las políticas educativas vinculadas a la inmigración en la escuela española (Valencia, 1997; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Carrasco et al., 2011). Dicha perspectiva –que paradójicamente prescinde de un real conocimiento de los sistemas educativos de origen, tal y como hemos visto en el caso aquí analizado- se basa en la problematización vinculada a las presuntas carencias académicas del estudiantado inmigrante y el presunto bajo conocimiento de la cultura escolar autóctona por parte de sus familias (Carrasco, Pàmies y Bertrán, 2009). Así pues, el alumnado de origen inmigrante está pensado *a priori* a partir de la idea del reto y del obstáculo que representaría para la escuela española. La investigación científica ha indicado que inmigración y educación no constituyen necesariamente un binomio problemático (Alegre, 2008; Alegre y González, 2012; Olmos, 2012), pero este mensaje no se ha impuesto en términos de discurso público. En este sentido, se propone plantear en los centros un conocimiento real de los sistemas educativos de origen y de tal manera intentar disminuir las *disociaciones* (Bernstein, 1990) entre alumnado, familias y profesorado.

Lo que se ha impuesto es una visión problematizada de la diversidad educativa y, como consecuencia, una cronificación del déficit escolar (Alcalde, 2009). Según el sociólogo Fidel Molina (2010: 150) “el problema ideológico de la perspectiva compensatoria es el hecho de seguir argumentando que el sistema educativo no tiene ningún problema sino que éste está en determinados colectivos”. Así pues, se trata de un punto de vista absolutamente auto-exculpatorio, que responsabiliza a los sistemas educativos de procedencia, de-responsabilizando el sistema educativo de acogida y alimentando los estigmas hacia determinados colectivos. Con todo lo dicho, sería absolutamente imprescindible repensar las políticas compensatorias y la construcción social del alumnado de origen extranjero en la escuela española (Olmos, 2012; Giliberti, 2012).

5. Repensar las *prácticas ocultas*

Un debate clave que tendría que plantearse a partir de este estudio se sitúa alrededor de las *prácticas ocultas* que se utilizan en el ámbito educativo. En efecto, si la segregación a nivel inter-escolar ha despertado cierta alarma social en los últimos años (Sindic de Greuges, 2008), no ha pasado lo mismo con los dispositivos intra-escolares que se han analizado con detenimiento en este y en otros estudios recientes (Ballestín, 2010; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Pàmies, 2013). Tal y como hemos visto, estas prácticas no están reguladas por la administración pública y se desarrollan bajo criterios organizativos de las escuelas que, legalmente, no necesitan aprobación por parte de la autoridad educativa (Alegre y González, 2012). Tanto a nivel autonómico como estatal, las normativas privilegian los grupos mixtos en las aulas, pero este discurso se queda en la retórica, mientras que en la realidad social toman cuerpo prácticas segregadoras como la de los grupos por niveles (*tracking, streaming, banding y setting*).

Uno de los profesionales citado a lo largo del estudio nos recuerda que:

Ya sabes que agrupamos los alumnos en función del nivel, y tenemos un grupo que tiene un nivel más bajo... yo quiero saber si tengo que situar este alumno allí... Y cuando ves que hay un alumno de República Dominicana, pues dices: "Este alumno tiene que ir allí"... (...) Y para no tardar tres meses para entender que este estudiante tiene un nivel bajo, mejor hacerlo directamente y enfocamos ya la problemática de este alumno... (Sergi, Profesor y Secretario, Centro Público).

Los resultados de este estudio plantean la necesidad de un debate real sobre este tema, para repensar la práctica segregadora de los grupos por niveles y plantear la formación de grupos escolares heterogéneos y mixtos, tal y como recomiendan otros numerosos estudios (Oakes y Stuart, 1998; Van Zanten, 2001; Ponferrada, 2009; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Pàmies, 2013). Esta propuesta se vincula directamente a la tentativa de trabajar para la prevención de prejuicios étnico-culturales en las aulas. En efecto, la presencia de estos contenedores vacíos -los grupos de nivel bajo- que hay que rellenar con los peores estudiantes, facilitan

la estereotipación de colectivos nacionales enteros, como en el caso de los dominicanos aquí estudiados.

6. Trabajar para el reconocimiento de los grupos juveniles: *bandas dentro* Vs. *bandas fuera*

El concepto *banda latina* se ha impuesto en la España reciente como *significante metonímico* de violencia y delincuencia juvenil, participando en la criminalización generalizada de los hijos de las migraciones latinoamericanas. De todas maneras, el análisis realizado destaca que la violencia no se puede atribuir a los grupos en concreto, sino que depende del contexto y de los valores socioculturales compartidos. No se trata de pensar que los grupos son violentos en sí mismos, sino de considerarlos como canales de una violencia latente que encuentra en los grupos una forma de representación social.

A partir de las reflexiones que se desarrollan en la presente tesis doctoral sobre estas organizaciones juveniles, se propone aquí descriminalizar el escenario estigmatizado alrededor de estos colectivos en España. Tal y como se ha analizado en el curso del trabajo, estos grupos se conforman como síntomas de desafiliación de los recorridos estándar de integración social; al mismo tiempo, ofrecen a los miembros un reconocimiento identitario, una sensación de protección, una capacidad de empoderamiento y una posibilidad de *voice* capaz de reivindicar una identidad oprimida. En este sentido, los grupos se pueden considerar como plataformas para responder al estigma e intentar gestionarlo (Brotherton y Barrios, 2004; Queirolo Palmas, 2009; Brotherton, 2010).

La criminalización y exclusión de estos colectivos de las escuelas y de los equipamientos públicos entra en cortocircuito con la retórica intercultural del discurso oficial políticamente correcto, que se realiza en los mismos centros que implementan la retórica del modelo *bandas fuera*. De forma opuesta, lo que aquí se propone es un reconocimiento real de estos grupos -una política de *bandas dentro*- para trabajar con ellos en la lógica de la reducción de daños y desde una perspectiva educativa (Porzio y Giliberti, 2009; Giliberti, 2011b; Queirolo Palmas, 2014).

7. Plantear un debate sobre las categorías raciales en España

Los resultados de la tesis demuestran que la *raza*, como sistema de clasificación y como herramienta para la construcción de relaciones sociales jerarquizadas, se manifiesta en la *minorización* y en la explotación de determinados colectivos. De todas maneras, el discurso hipócrita y políticamente correcto que se impone desautoriza el racismo a nivel retórico, pero lo retroalimenta en la práctica. Un ejemplo clave se conforma por parte de aquellos profesionales, citados a lo largo del trabajo, que empiezan su discurso pronunciando palabras cercanas y equivalentes al: “Yo no soy racista, pero...”, seguidas por un planteamiento racial encubierto, que no se admite retóricamente pero se sostiene discursivamente y en sus consecuencias prácticas (García, 2002). En este sentido, sería necesario plantear un debate público -que las administraciones estatal y autonómica tendrían que proponer- sobre las categorías raciales en España, para poderlas desautorizar de forma real y efectiva.

La obra de Frantz Fanon (1996), célebre psiquiatra antillano, nos invita a reflexionar sobre los efectos simbólicos, psicológicos y materiales de la *raza*: aunque no se trate de una realidad biológica (Mark, 1994; Barbujani, 2006), ésta tiene claras consecuencias reales. Simón, uno de los informantes del presente estudio, comenta que: “desde siempre los negros trabajan como negros, porque los negros son los que más trabajan, para vivir como blancos” (Simón, dominicano, 16 años, desde hace 7 años en L’Hospitalet). Diferentes jóvenes remarcan que en su casa de la República Dominicana había una mujer haitiana encargada de la limpieza y del cuidado de los niños; de otra manera, ahora sus madres limpian las casas de los españoles y se encargan del cuidado de niños y ancianos.

Hija del colonialismo y concepto clave de la modernidad, sin nombrar y entender la *raza* no se puede leer la historia del capitalismo ni la actual configuración post-colonial: “el racismo ayuda a mantener el capitalismo como sistema, pues justifica que a un segmento importante de la fuerza de trabajo se le asigne una remuneración muy inferior a la que podría justificar el criterio meritocrático” (Wallerstein, 1991: 58). En efecto, como nos recuerda el mismo Wallerstein, “siempre hay algunos individuos que son *negros*. Si no hay *negros*, o si su número

es excesivamente reducido, pueden inventarse *negros blancos*” (Wallerstein, 1991: 56). Nombrar las *razas* implica querer desvelar las formas materiales de desigualdad que se esconden detrás de los dispositivos ideológicos y de la construcción culturalista de las diferencias (Queirolo Palmas y Rahola, 2011; Giliberti, 2011a). Así pues, emergen una dimensión simbólica y un peso material en la *racialización* (Delgado y Stefancic, 2001; Curcio, 2011), tal y como se ha podido observar en las experiencias escolares y sociales de los jóvenes dominicanos, *negros* de la periferia de Barcelona.

8. Referencias bibliográficas

- Alcalde, R. (2009) La diversidad que importa: la atención del alumnado de origen extranjero en los centros de Primaria de Cataluña y las Islas Baleares. *Educación y Diversidad*, 3: 151-194.
- Alegre, M. Á. (2008) Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345: 61-82.
- Alegre M. Á. y González S. (2012) La educación del alumnado inmigrante. Planteamientos, límites y oportunidades. En Aja E., Arango J. y Oliver J. (Eds.). *La hora de la integración. Anuario de inmigración en España*. Barcelona: CIDOB, pp. 68-102.
- Aja, E.; Arango, J. y Oliver, J. (dir.) (2010) *Inmigración y crisis económica. Impactos actuales y perspectivas de futuro. Anuario de la Inmigración en España*. Barcelona: CIDOB.
- Aparicio, R. Tornos A. y Cabala S. (2009) *Aproximación al estudio de las Bandas Latinas de Madrid*. Ministerio del Trabajo y Inmigración: Madrid.
- Aramburu, M. (2002) *Los ‘Otros’ y ‘nosotros’. Imágenes del ‘inmigrante’ en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Balibar, E. [(1991) 1988] Racismo y crisis. En Balibar, E. y Wallerstein, I. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala, pp. 335-352.
- Ballestín, B. (2010) Entre la força del prejudici i l’efecte Pigmalión: *cultures d’origen* i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades. *Quaderns-e de l’Institut Català d’Antropologia*, 15 (1): 61-89.

- Barbujani, G. (2006) *L'invenzione delle razze*. Milano: Bompiani.
- Benasso, S. y Bonini, E. (2009) Gangsta style e consumi. Etnografía di un matinée. En Queirolo Palmas, L. (Ed.) (2009) *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre Corte.
- Bernstein, B. (1990) *The Structuring of Pedagogic Discourse (Class, Codes and Control. Vol. 4)*. Londres: Routledge.
- Bonal, X. (2002) El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educación*, 29: 11-29.
- Bourdieu, P. [(1998) 1967] *Il dominio maschile*. Feltrinelli, Milano.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. [(1967) 1964] *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. [(1977) 1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brotherton, D. y Barrios, L. (2004) *The Almighty Latin King and Queen Nation. Street Politics and the Transformation of a New York City Gang*. New York: Columbia University Press.
- Brotherton, D. (2010) Oltre la riproduzione sociale. Reintrodurre la resistenza nella teoría sulle bande. En Queirolo Palmas, L. (Ed.), *Atlantico Latino: gang giovanili e culture transnazionali*. Roma: Carocci.
- Burawoy, M. (2005) Por una sociología pública. *Política y Sociedad*, 42 (1): 197-225.
- Canelles, N. (2008) Jóvenes latinos en Barcelona: la construcción social de las bandas. En Cerbino, M. y Barrios, L. *Otras Naciones: Jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Carrasco, S.; Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011) Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29: 31-60.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B., y Bertrán, M. (2011) Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En García Castaño, F.J. y Carrasco, S. (Eds.) *Investigaciones en Inmigración y Educación en España. Homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Madrid: CIDE-Ministerio de Educación.

- C.E.S.P.J.M. (Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo) (1995) *El otro de nosotros. Informe de investigación acerca del prejuicio antihaitiano en la ciudad de Santiago de la República Dominicana*. Santo Domingo: C.E.S.P.J.M.
- Colectivo Ioé (2011) Notas sobre los efectos socioeconómicos de la crisis para la población inmigrada. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 113: 85-95.
- Colectivo Ioé (2012) *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y de fracaso*. Madrid: IDIE-OEI.
- Collins, J. (2009) Social reproduction in classroom and schools. *Annual review of anthropology*, 38: 33-48.
- Connell, R.W. y Messerschmidt, J.W. (2005) Hegemonic masculinity. Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19: 829-859.
- Curcio, A. (2011) Il Management della razza in Italia, *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 91-120.
- De Certeau, M. [(1999) 1979] *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delgado, M. (2007) *Sociedades Movedizas. Pasos hacia una antropología de la calle*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001) *Critical Race Theory. An Introduction*. New York and London: New York University Press.
- Duany, J. (2010) La racialización de la etnicidad en el Caribe hispanohablante: una comparación de los haitianos en la República Dominicana y los dominicanos en Puerto Rico. En Weiland, K., Benítez, S. y Cotto L. (Eds.) *Cruzando fronteras: convergencias entre la sociedad civil y la academia en el Caribe*. Santo Domingo: INTEC, pp.173-208.
- Du Bois, W. E. B. [(1999) 1903] *The souls of black folk*. New York: Bartleby.com.
- Eseverri, C. (2012) La vida en los suburbios. Experiencias de los jóvenes de origen inmigrante en un barrio desfavorecido. En Aja, E; Arango, J. y

- Oliver, J. (Eds.) *La hora de la integración. Anuario de Inmigración en España*. Barcelona: CIDOB, pp. 286-309.
- Fanon, F. [(1996) 1952] *Pelle Nera Maschere Bianche. Il Nero e l'Altro*. Milano: Marco Tropea Editore.
- Feixa, C.; Porzio, L. y Recio, C. (2006) *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos.
- Feito, R. (1998) Escuela pública, escuela concertada y escuela privada. *Claves de Razón Práctica*, 86: 49-53.
- Fernández, M. (1999) ¿Es pública la escuela pública? *Cuadernos de Pedagogía*, 284: 76-81.
- Fernández, M.; Mena, L. y Riviere, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Ferrer, F. (Dir); Castel, J. L.; Valiente, O. (2009) *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- García, M. (2002) *Yo no soy racista, pero... El aprendizaje de la discriminación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- García I. (2011) La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español? *Papers*, 96: 55-76.
- Giliberti, L. (2011a) *Negri di Barcellona. Giovani dominicani tra stigma e resistenza. Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 155-180.
- Giliberti, L. (2011b) “Vivo con mis hermanos y muero por ellos”. Las organizaciones juveniles de la calle: ¿Bandas criminales, grupos de resistencia o segundas familias? *XII Congreso de Antropología de la FAAEE “Lugares, tiempos, memorias. La Antropología Ibérica en el Siglo XXI”*. Universidad de León, Actas del congreso: 869-877.
- Giliberti, L. (2012) Els joves dominicans de L'Hospitalet i el racisme: una recerca etnogràfica. *Quaderns del Centre d'Estudis de L'Hospitalet*, 26: 147-176.
- Gillborn, D. (2010) The white working class, racism and respectability: victims, degenerates and interest-convergence. *British Journal of Educational Studies*, 58 (1): 3-25.

- Glick Schiller, N.; Basch, L. y Szanton Blanc, C. (1994) *Nations Unbound: Transnational Projects, Post-Colonial Predicaments and De-Territorial Nation-States*. Langhorne, PA: Gordon & Breach.
- Goffman, E. [(2003) 1963] *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre Corte.
- Guzmán, R. y Cruz, C. (2009) *Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en la República Dominicana*. Santiago: Foro Socioeducativo.
- Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.) (1975) *Resistance through rituals. Youth subcultures in Post-war Britain*. London: Routledge.
- Hebdige, D. [(2004) 1979] *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona: Paidós.
- Herrera, G. (2008) Políticas migratorias y familias transnacionales: migración ecuatoriana en España y Estados Unidos. En Herrera, G. y Ramírez, J. *América Latina migrante: Estado, familias, identidades*. Quito: FLACSO-Ecuador, pp. 71-88.
- INE - Instituto Nacional de Estadística (2012) *Padrón municipal de habitantes 2011*. Madrid: INE.
- Mannheim, K. [(1952) 1928] The Problem of Generations. En Kecskemeti, P. (Ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge*, Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Marcus, G. (1995) Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24: 95-117.
- Mark, J. (1994) *Human Biodiversity, Genes, Race and History*. Nueva York: Aldyne de Gruiter.
- Mata, A. (2004) Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria. *4º Congreso sobre la Inmigración en España*: Universidad de Girona.
- Merton R. [(1964) 1949] *Teoría y estructura sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - MECD (2012) *Datos y cifras. Curso escolar 2012-2013*. Madrid: MECD.

- Molina, F. (2010) La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes. En Feito, R. (coord.) et al. *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 139-151.
- Montijo, J. (2005) Los vecinos: prejuicios y discrimen en República Dominicana y Puerto Rico. *Plaza Crítica*, 2 (1).
- Oakes, J. y Stuart, A. (1998) Detracking for High Student Achievement. *Educational Leadership*, 55 (38): 41-48.
- Olmos, A. (2012) Cuando migrar se convierte en un *estigma*: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonautas*, 1(2): 62-85.
- Ortiz, M. (2008) Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers*, 87: 253-268.
- Pàmies J. (2013, en prensa) El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362.
- Pedreño, A. y Hernández, M. (coord.) (2005) *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ponferrada, M. (2009) Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía*, 119: 69-83.
- Portes, A.; Aparicio, R y Haller, W. (2009): *La segunda generación en Madrid. Un estudio longitudinal*. Madrid, Universidad Pontificia de Comillas: Informe de investigación.
- Porzio, L. y Giliberti, L. (2009) Espacio público, conflictos y violencias. El caso etnográfico de las organizaciones juveniles de la calle. En Markez, I.; Fernández, A. y Pérez-Sales, P. (Eds.) *Violencia y Salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva*. Madrid: AEN.
- Queirolo Palmas, L. (Ed.) (2009) *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre Corte.

- Queirolo Palmas, L. (2012a) The social construction of the youth-migration nexus in contemporary Spain. A critical overview. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 3-33.
- Queirolo Palmas, L. (2012b) Juventudes y migraciones en Italia. Deconstruyendo la posteridad inoportuna. *Revista Andaluza de Antropología*, 3: 125-147.
- Queirolo Palmas, L. (2014, en prensa) Entre lo bárbaro y el olvido. Los medios y la producción de las bandas en la España contemporánea. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 30.
- Queirolo Palmas, L. y Rahola, F. (2011) Nominare la razza. *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3: 21- 28.
- Reyes-Santos, I. (2008) Capital neoliberal, raza, migración: análisis comparativo de relaciones dominico-haitianas y dominico-puertorriqueñas, *Revue européenne des migrations internationales*, 24 (1): 13-34.
- Romaní, O. (2006) Barcelona desde la Academia (o los avatares de una antropología implicada). En Feixa, C.; Porzio, L. y Recio, C. *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona, Anthropos.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. [(1980) 1969] *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Sayad, A. [(2002) 1999] *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Scandroglío, B. (2009) *Jóvenes, grupos y violencia. De las tribus urbanas a las bandas latinas*. Barcelona: Icaria.
- Simmons, K. (2006) Racial enculturation and lived experience: reflectiosn on race at home and abroad. En AA.VV., *Anthropology News*, American Anthropological Association.
- Simmons, K. (2009) *Reconstructing racial identity and the African past in the Dominican Republic*. Gainesville: University Press of Florida.
- Síndic de Greuges (2008) *La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges.

- Sorensen, N. (1997) Género, etnicidad y cruce de fronteras: ¿Cambios en la identidad génerica dominicana? *Revista de Estudios Sociales*, 109: 77-110.
- Stolcke, V. (1995) Talking culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36 (1): 1-24.
- Torres-Saillant, S. (2010) *Introduction to Dominican Blackness*. New York: Cuny Dominican Studies Institute.
- Valencia R. (2000) *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*. London & New York: Routledge-Falmer Press.
- Van Zanten, A. (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vargas, T. (2010) *Procesos de Integración y Construcción de la Identidad de la Población Dominicana de Ascendencia Haitiana de Segunda y Tercera Generación*. Santo Domingo: SJRM.
- Wallerstein, I. [(1991) 1988] Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo. En Balibar E. y Wallerstein, I., *Raza, Nación y Clase*, Iepala: Madrid, pp. 49-61.
- Willis, P. [(1988) 1977] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wooding, B. y Moseley, R. (2004) *Inmigrantes haitianos y dominicanos de descendencia haitiana en la República Dominicana*. Santo Domingo: CID-SJR.

