





Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



TESIS DOCTORAL

# JUVENTUD NEGROAFRICANA EN CATALUÑA

De la inmigración a la emancipación

**Laia Narciso Pedro**

DIRIGIDA POR:

**Sílvia Carrasco Pons**

DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

DPTO. DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

JUNIO, 2018

**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona



TESIS DOCTORAL

# JUVENTUD NEGROAFRICANA EN CATALUÑA

De la inmigración a la emancipación

**Laia Narciso Pedro**

DIRIGIDA POR:

**Silvia Carrasco Pons**





A la Ruth,

Per una vida feliç en una societat més justa



Esta tesis doctoral ha estado vinculada al proyecto RESL.eu (“Reduciendo el Abandono Escolar Prematuro en la UE”, IP Dra. Cristianne Timmerman) y ha recibido financiación del Séptimo Programa Marco para la investigación, desarrollo tecnológico y demostración de la Unión Europea (FP7) bajo el acuerdo de subvención nº 320223.

This thesis is related with RESL.eu project (“Reducing Early School Leaving in the UE” IP Dra. Cristianne Timmerman) and has received funding from the European Union’s Seventh Framework Programme for research, technological development and demonstration under grant agreement no 320223.



## **AGRADECIMIENTOS**

Esta tesis doctoral ha sido posible gracias a la implicación de muchas personas. Quiero reconocer el trabajo visible e invisible así como el apoyo recibido, sin el que nunca se hubiese materializado e incluso, tal vez, nunca hubiese surgido mi interés por empezarla, ni persistido en llevarla a cabo.

En primer lugar, debo reconocer la colaboración de las y los jóvenes protagonistas de la investigación y sus familias. Agradezco la confianza depositada en mí y en la propuesta que les hice y su contribución desinteresada. Gracias a las asociaciones que me hicieron descubrir otras realidades y que siempre han esperado y creado una relación recíproca. A mi pesar, no los nombraré aquí uno a uno para preservar el anonimato de los informantes y el contexto del trabajo de campo. También quiero agradecer la oportunidad que ofreció el Consejo escolar del instituto aceptando la propuesta de realizar parte del trabajo de campo y, en especial, al equipo directivo y al profesorado que participó, así como reconocer el interés mostrado por el técnico de educación y la inspección educativa que lo facilitaron.

En segundo lugar, a Sílvia, mi directora de tesis y a todo el grupo EMIGRA. Gràcies, Sílvia, per avançar-te sempre a la meua mirada i donar suport incondicional. T'agraeixo tots els consells i la teua dedicació, molt més enllà de l'esperat. A tot el grup de recerca pel que m'heu ensenyat i pels bons moments de treball en grup. En especial, als companys del doctorat que s'han convertit en amics: la Charo, per les grans petites converses (cara a cara o virtuals) i per veurem sempre amb els millors ulls; al Raúl i la Rita, per compartir part del camí amb vosaltres i ser-hi sempre. Al Vicenç, perquè també has estat present.

En tercer lugar, al proyecto RESL.eu y a la Comisión Europea, mi agradecimiento por el privilegio que ha sido tanto recibir financiación para realizar la tesis, como poder aprender desde la experiencia y la colaboración en una investigación de esas dimensiones, con un equipo experto en mi campo de interés científico. Thanks to Prof. Christiane Timmerman and all the talented and supportive researchers of the nine RESL.eu teams. It was a pleasure to share all the debates with you. I am especially very grateful to the Social Policy Research Centre (SPRC) from Middlesex University, Prof. Alessio D'Angelo, Prof. Louise Ryan, Magdolna Loric and Neil Kaye for your warm welcoming during my visit and for the great opportunity to participate in all your training and research activities.

Finalmente, pero no en último lugar, a todas las personas que forman parte de mi entorno y vida personal, que han tenido un preciado papel en este trabajo.

Gracias David, mi querido compañero de vida, por ser siempre un apoyo inestimable. Sin duda, eres uno de los pilares de esta tesis. Gracias por haber creído siempre en mí y

haber facilitado los momentos de trabajo, de estancias y viajes, y de soledad. Valoro muchísimo todos los empujones, y agradezco infinitamente los esfuerzos finales, que no han sido fáciles. Gracias por tu empeño en construir una vida feliz.

Gràcies Ruth, la meva estimada filla, pel temps que aquesta tesi t'ha pres. Espero que et compensi haver mamat amb la llet que ser dona no és un únic destí, i que encara que els fronts múltiples no són fàcils, hem d'escoltar els desitjos en cada faceta de la nostra vida. Gràcies per la teva manera de llançar-te a la vida. És el meu orgull i exemple, que m'ha ajudat a persistir i a trobar noves motivacions.

Gràcies a la vida per comptar amb l'impuls d'aquesta família que formo amb els dos.

Des del més profund del meu cor, gràcies al meu pare Carles. La manera en què presumies dels meus èxits i la teva admiració cap al saber em va portar a emprendre aquest camí. Des de la més profunda de les gratituds, valoro la constància, cura i amor incondicional de la meva mare, Marina, que m'ha portat a seguir-lo. No saps com han estat d'importants aquells detalls que arribaven entre hores d'estudi. Als dos, per tot el que vam viure junts i pel que sempre sereu per mi.

Gràcies a les meves germanes i germans, Carles, Jordi, Marta i Sònia, pel que he après de vosaltres, i també gràcies a les meves cunyades Lidia i Anna i cunyat Adolf, i els meus nebots i nebodes Marina (i en Toni, l'Arlet i l'Aina), Lara, Carla, Jordi, Pau, Carles, Berta, Alba i Mariona. Saber que tens un gran equip de part teva és un tresor.

També el meu agraïment a la Lídia (i al Nil) la seva predisposició a ajudar sempre que ha estat necessari, i les converses i ànims .

I am extremely grateful to Prof. Toni Bifulco who was, certainly, the best possible host during my visit in London. Thank you for your kindness and nice advice. The time in your house will remain in my best memories.

Gràcies a les meves amigues "de sempre", l'Anna, la Mònica, la Montse, la Clara i la Patri. Per haver pensat el món juntes. A la Gaby, per compartir academia, activismo, maternidad y amistad. Gracias por tus buenos consejos. Gràcies a la comunitat feminista virtual (un Consell de set). Sobretot darrerament ha estat canalitzador de frustracions, catalitzador de propòsits, i font de grans rialles que ajuden a rebaixar la tensió. Gràcies també als companys de viatge en la criança de MC pel vostre interès i ànims. En especial, quiero agradecer a Laura Peregrín la creación desinteresada del diseño de la portada de la tesis, captando enseguida mis deseos e intenciones.

Gracias también a los editores y revisores que han contribuido a mejorar las publicaciones de esta tesis doctoral.

## INDICE

Resumen	13
Abstract	14
I. Capítulo introductorio	15
1. Introducción	17
Compendio de publicaciones	21
1.1. Reflexividad, intersubjetividad y cuestiones éticas: delimitando el proceso de investigación.	23
1.1.1. <i>Reflexiones autobiográficas: ubicaciones, intereses y oportunidades como impulsores de la investigación.</i>	24
1.1.2. <i>Acceso al campo y contacto con los sujetos de la investigación.</i>	27
1.1.3. <i>Impacto de la investigación en los sujetos investigados y retorno de los resultados.</i>	34
1.2. Preguntas principales y objetivos de la tesis	37
1.2.1. <i>Objetivo principal</i>	37
1.2.2. <i>Objetivos específicos</i>	37
1.3. Definición de conceptos clave	39
1.3.1. <i>El uso del término “negroafricanos” frente a “subsaharianos”</i>	39
1.3.2. <i>Condiciones y trayectorias de emancipación</i>	41
1.3.3. <i>Procesos de racialización</i>	45
2. Nota metodológica	47
2.1. Población y unidades de observación	47
2.1.1. <i>Los casos</i>	48
2.1.2. <i>El municipio</i>	52
2.1.3. <i>El instituto y el barrio</i>	54
2.2. Perspectiva metodológica y fases de la investigación	57
2.3. Técnicas e instrumentos	59
2.4. Análisis e interpretación de los datos	62
3. Referencias del capítulo introductorio	64
II. Publicaciones	73
4. Movilidad al país de origen familiar. Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass media	77
4.1. Hijos e hijas de migrantes de origen negroafricano y medios de comunicación	78
4.2. El caso de menores que viajan al país de origen familiar	80
4.3. Metodología	81
4.4. Análisis del tratamiento informativo de jóvenes de origen negroafricano	82



4.5. Enfoque y discursos generales	86
4.6. Menores negroafricanos y movilidad transnacional: estrategias y representaciones	89
4.6.1 <i>La circulación transnacional de menores, descripción y principales causas</i>	89
4.6.2 <i>Representaciones distorsionadas, imágenes sociales reflejadas y sus impactos</i>	92
4.7. Una reflexión final	96
4.8. Referencias de este capítulo	97
5. Mariama <i>on the Move</i> . Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española.	103
5.1. Introducción	104
5.1.1. <i>La nueva emigración española y la juventud de origen inmigrante</i>	105
5.1.2. <i>Perspectiva teórica</i>	106
5.2. Metodología	108
5.3. Las experiencias de movilidad de Mariama	109
5.3.1 <i>El habitus migratorio como capital en los procesos de emancipación.</i>	110
5.3.2. <i>La movilidad como estrategia para afrontar la desigualdad y la discriminación experimentadas</i>	112
5.4. Oportunidades educativas en dos contextos: Continuidades y contrastes en los factores de vinculación social y escolar	114
5.4.1. <i>El apoyo escolar desde el ámbito familiar y comunitario.</i>	115
5.4.2. <i>La experiencia escolar positiva</i>	116
5.5. Impactos en las condiciones de emancipación y el papel de los vínculos y redes de apoyo en la movilidad.	117
5.5.1. <i>Reconfiguración de aspiraciones y expectativas.</i>	118
5.5.2. <i>Reconfiguración de identidades.</i>	119
5.6. A modo de conclusión	121
5.7. Bibliografía	122
5.8. Anexo Nº1:	126
6. Pertenencia y emancipación. Condiciones de incorporación social de las jóvenes de origen negroafricano en Cataluña.	131
6.1. Introducción	132
6.2. Interseccionalidad, ciudadanía y pertenencia.	134
6.3. Método	137
6.4. Los casos: jóvenes que abandonaron tempranamente los estudios y la formación frente a jóvenes con continuidad educativa postobligatoria.	140
6.4.1. <i>Trayectorias prolongadas y barreras inasumibles.</i>	140
6.4.2. <i>Trayectoria ajustada: itinerarios de formación profesional</i>	141

6.4.3. <i>Trayectoria de progreso naturalizado: itinerario académico, avanzando sin obstáculos hacia educación superior</i>	143
6.5. Vínculos de pertenencia y procesos de identificación colectiva	143
6.5.1. <i>Encarnando la diferencia y la colectividad: posiciones sociales</i>	144
6.5.2. <i>Negociando fronteras intergeneracionales: valores e ideologías de género</i>	146
6.5.3. <i>Encajando en la modernidad: principales identificaciones emocionales</i>	149
6.6. Condiciones para la emancipación: resituando responsabilidades	151
6.7. Referencias de este capítulo	154
7. Sobre abandono escolar y chicos negros de clase obrera. Una contra-narrativa etnográfica.	161
7.1. La brecha en los resultados académicos de los estudiantes negros: antecedentes y perspectiva teórica.	164
7.2. Aproximación metodológica	171
7.2.1. <i>Los casos</i>	173
7.3. La experiencia escolar de varones de origen negroafricano	175
7.3.1. <i>Alienación escolar y estrés en la educación obligatoria</i>	175
7.3.2. <i>Itinerarios formativos-laborales y formas de enfrentar la exclusión</i>	190
7.4. La invisibilización de los procesos de expulsión escolar.	194
7.5. Reflexiones finales	203
7.6. Referencias de este capítulo	204
III. Capítulo final	209
8. Discusión conjunta y conclusiones	211
8.1. Referencias de este capítulo	219
9. Discussion and conclusions	221
9.1. References of this chapter	229
IV. ANEXOS	231
Anexo 1: Ejercicio de reflexividad autobiográfica.	233
Anexo 2: Producció científica sobre la immigració negroafricana a Espanya i Catalunya. Revisant els objectius de l'acadèmia	245
Anexo 3: Instrumentos	204
a. Guión de entrevista biográfica jóvenes-adultos	271
b. Guión de grupo de discusión con el profesorado	274
Anexo 4: Árbol de nodos	275



## Resumen

Esta tesis ha tenido por objeto desvelar las condiciones de incorporación social de los hijos e hijas de la inmigración negro-africana en Cataluña pertenecientes al flujo de las llamadas comunidades étnicas. A partir de un estudio etnográfico multinivel se reconstruyen y analizan las trayectorias académicas y los procesos de transición hacia la vida adulta de un conjunto de jóvenes chicos y chicas pertenecientes a dos grupos de edad. Desde una perspectiva de análisis interseccional, los resultados emergen como una contra-narrativa a las representaciones dominantes negativas sobre este grupo de población. Lejos de ser un relato neutral, siguiendo los postulados de la *Critical Race Theory*, se han seleccionado los elementos que permiten señalar tanto factores contextuales e institucionales de posicionamiento y ubicación social, como los recuerdos y construcciones subjetivas de las personas protagonistas. Se deja entrever, también, en los resultados y en los productos escritos, el propio proceso reflexivo de la autora y la evolución de la investigación hacia una perspectiva crítica y narrativa.

Los resultados se presentan bajo la forma de compendio de publicaciones, a partir de la inclusión de cuatro textos científicos publicados o en proceso de publicación (dos capítulos de libro y dos artículos académicos).

El orden en el que se presentan los textos permite tanto identificar como responder a las ideas hegemónicas sobre movilidad y ciudadanía recurrentes que problematizan, distorsionan y subalternizan a estos y estas jóvenes así como a su cultura familiar. Más específicamente, con la escuela como escenario principal, pero más allá de ella, se revelan las formas en las que se producen sus experiencias de sub-alternización sustentadas en procesos de racialización claramente afectados por la construcción social de la raza, la cultura, la negritud, la clase social, el género y la pertenencia musulmana, elementos intrínsecamente asociados. Al mismo tiempo, se identifican las estrategias desarrolladas por estos y estas jóvenes para combatir y contestar estos procesos y que tienen como resultado transiciones a la vida adulta en mejores condiciones de las que se puede esperar por la amplificación del discurso problematizador. Con el conjunto de trabajos realizados se contribuye a la construcción de una contra-narrativa de base etnográfica que genere un mayor conocimiento sobre las situaciones y las vidas de las personas descendientes de este flujo migratorio que no han merecido suficiente atención hasta la actualidad en la investigación socio-antropológica sobre las migraciones.

## **Abstract**

This dissertation has focused on unveiling the conditions of social incorporation of the children of Black African immigrants to Catalonia belonging to the influx identified as ethnic communities. From a multilevel ethnographic approach, I reconstruct and analyze the academic trajectories and the processes of transition to adult life of a sample of male and female youngsters of two age groups. In the light of intersectional analysis, the research results emerge as a counter-narrative to dominant negative representations about this population. Far from producing a neutral story and following the claims of Critical Race Theory, a selection has been made of the elements leading to highlight both contextual and institutional factors related to social positioning and location and subjective memoirs and constructions of the protagonist subjects. The author's reflective process and the evolution of the research itself towards a critical and narrative perspective is also made visible in the elaboration of research results and written products.

The outcomes of the project are presented in the format of compilation of publications, including four scientific works that have been published or are in the process of publication (two book chapters and two academic journal articles).

The order of the materials included in the dissertation document is not random but it follows an increasing complexity by identifying and providing answers to hegemonic, recurring ideas about mobility and citizenship that problematize distort and render these youngsters and their family cultures subaltern. More specifically, starting with the school as the main stage but moving beyond its boundaries, the ways by which these youngsters' subaltern experiences are shaped and sustained by racialization processes clearly affected by the social construction of race, culture, blackness, social class, gender and Muslim belonging, all of them elements intrinsically associated. At the same time, it is possible to identify the strategies developed by these young men and women to combat and contest these processes, which result into transitions to adult life in conditions better than expected considering the current amplified and problematizing discourse. Finally, this collection of works intends to contribute to the consolidation of an ethnographically based counter-narrative that is essential to generate a better understanding of the situations and the lives of youngsters who are descendants of this migration influx, which has not received enough attention from social and anthropological research on migrations to date.

# **I. Capítulo introductorio**



# 1. Introducción

La juventud catalana actual se caracteriza por una composición por origen muy distinta a la de hace tan solo dos décadas. Como resultado de las intensivas migraciones internacionales hacia España actualmente uno de cada tres jóvenes entre quince y veinte-nueve años tiene al menos un progenitor nacido en el extranjero. Aunque los proyectos migratorios de los padres fueron motivados, en buena parte, para ofrecer mayores oportunidades educativas y laborales a sus hijos e hijas, estos jóvenes están realizando las transiciones hacia la edad adulta en un contexto socio-histórico marcado por el riesgo de exclusión social en las condiciones de integración (Carrasco, Narciso, y Bertran, 2018; Carrasco, Pàmies, y Narciso, 2018).

En el contexto de estas migraciones internacionales, la población procedente de África occidental fue temprana y específicamente importante en Cataluña. A inicios de los ochenta (Jabardo, 2006; Kaplan, 1998) constituyeron las primeras comunidades negras procedentes de la inmigración económica y laboral<sup>1</sup>. Cabe destacar que esto sucedió de forma tardía en comparación con otros países europeos con flujos migratorios previos. Esta población, a pesar de ser minoritaria (6% de los extranjeros en esta CCAA<sup>2</sup>), ha mantenido su presencia a lo largo de tres décadas y ha pasado de ser una migración masculinizada a convertirse principalmente en familiar, con dinámicas de circulación y sustitución específicas (Bledsoe, 2006). Este grupo de migrantes se caracteriza por su gran heterogeneidad, especialmente según los distintos flujos migratorios y sus condiciones de integración (Jabardo, 2006; Sow, 2007), a la vez que mantiene experiencias comunes de discriminación racial, principalmente en el ámbito escolar, el mercado de trabajo y el espacio público (Vives y Sité, 2010), así como en servicios sociales, vivienda, identificaciones policiales por perfil étnico, negación de entrada a establecimientos y violencia xenófoba (European Commission against Racism and Intolerance (ECRI, 2006) y una creciente segregación residencial (Domingo i Valls y Sabater i Coll, 2012).

Este proceso de asentamiento significa inequívocamente la presencia de una *nueva*<sup>3</sup> generación joven de negros españoles, que han experimentado toda su escolarización

---

<sup>1</sup> Aunque existieron flujos previos de población procedente de Guinea Ecuatorial, vinculada a las relaciones coloniales con España, esa se caracterizó por ser una migración política y formativa, y en mucha menor medida por una inmigración laboral (Aixelà, 2012).

<sup>2</sup> Según datos del Padrón continuo a 1 de enero de 2017, Instituto Nacional de Estadística (INE). Esto no incluye la población nacionalizada que desaparece de los datos.

<sup>3</sup> Añadida a los descendientes de inmigrantes guineanos y a la población descendiente de esclavos negros en España, que no podemos estimar por falta de un censo oficial.



en el sistema educativo catalán y se encuentran actualmente realizando las transiciones hacia la vida adulta. Sin embargo, la investigación española, prolífica en trabajos sobre la desventaja académica de los hijos e hijas de familias inmigradas, ha mostrado poco interés hacia los niños, niñas y jóvenes de este origen. Por su condición numérica minoritaria, suelen desaparecer en las obras comparativas entre distintos grupos de minorías o de origen extranjero, o bien se refieren a ellos y ellas bajo el paraguas de “africanos”. Además, como consecuencia de la inexistencia de un sistema consistente de indicadores de integración (ECRI, 2018) y la tradición en España de no utilizar categorías étnicas para recabar información censal, junto con los procesos de nacionalización (Estévez, 2015), únicamente contamos con los datos sobre la población extranjera, a menudo bajo una más que desafortunada categoría empleada en las fuentes estadísticas oficiales: «resto de África». Así, al tiempo que sus condiciones de vida parecen empeorar en el contexto de crisis económica (Narciso, 2012), las características específicas de su situación en la sociedad se presentan diluidas, y desconocemos aspectos clave de la misma, como sus trayectorias académicas y transiciones hacia la edad adulta, sin poder calibrar su situación de inclusión social y educativa. Esta ausencia impide responder a los relatos presentes en los medios de comunicación y en parte de la opinión pública, que revelan un imaginario colectivo muy negativo respecto a la población de estos orígenes, siendo probablemente, el caso más extremo de sobreexposición/doble invisibilidad (Carrasco et al., 2002).

A pesar de esta situación, los datos del Departament d’Ensenyament sobre los estudiantes de nacionalidad extranjera agrupados por zonas de origen ofrecen algunos indicios sobre desigualdad educativa poco optimistas: solo 6 de cada 10 alumnos negroafricanos evaluados se graduaron en ESO. En concreto, un 57,3% frente a una media del 66,5 % de sus pares extranjeros y el 89,8 % de alumnos de nacionalidad española. Este dato puede complementarse con un análisis de la matrícula escolar. Como puede apreciarse en la tabla siguiente, el curso 2014-15 estaban matriculados en Cataluña 10.963 estudiantes de nacionalidades del “resto de África”, y suponían el 6,7% de los estudiantes extranjeros en todas las etapas educativas regladas, a excepción de los estudios universitarios, siendo el porcentaje mayor en la etapa de educación infantil y primaria y también en la que existe mayor equilibrio entre chicos y chicas. En la ESO la presencia de varones es proporcionalmente mayor y sin embargo, en el bachillerato, la etapa post-obligatoria más prestigiosa, la presencia de mujeres es ligeramente más destacada. En cambio sucede lo opuesto en los PFI, apuntando hacia la hipótesis de la feminización del éxito educativo/la masculinización del fracaso, también entre este grupo de población.

Tabla 1.1. Alumnado matriculado el curso 2014-15 en enseñanzas de régimen general, de nacionalidades "resto de África" según sexo.

	ED. INF. Y PRIMARIA	ED. ESPECIAL	ESO	PFI*	BACH.	CFGM	CFGS
MUJERES	3681	33	807	-	122	171	104
HOMBRES	3996	65	1019	-	83	309	111
<b>TOTAL</b>	<b>7677</b>	<b>88</b>	<b>1826</b>	<b>-</b>	<b>205</b>	<b>480</b>	<b>215</b>

**Fuente:** Elaboración propia con datos del Dep. d'ensenyament (curso 2014-15), [en línea:<http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/cursos-anteriors/curs-2014-2015/ensenyaments-regim-general/>]

**(\*)Nota:** Datos no disponibles según zona de nacionalidad, ni nacionalidad, sino según país de nacimiento (África occidental): 163 alumnos en total, 33 mujeres y 130 hombres.

Estos indicios nos remiten a un tema recurrente en la investigación social: la brecha educativa según origen, que adquiere mayor relevancia si entendemos la educación como vía hacia la movilidad social. Desde los años 60, la antropología se ha aproximado a esta cuestión entendiendo que el papel de la educación ha sido más bien reproductivo que transformativo (Davidson, 1996). En concreto, la literatura sobre procesos de incorporación social de hijos e hijas de las migraciones, en el contexto americano en los noventa, cuestionó las tesis asimilacionistas clásicas que asumían que era cuestión de tiempo que las minorías se acomodasen a la sociedad mayoritaria y como reflejo de ello, la brecha educativa se iría estrechando) así como distinguió entre distintas vías de integración para los diferentes grupos de inmigrantes o minorías. Una vez se superaron las teorías deficitarias y culturalistas, se focalizó en el papel de las ideologías de los grupos étnicos y su experiencia de inclusión, condicionada por elementos estructurales, respecto al impacto en el logro educativo y la movilidad social. La teoría de la asimilación segmentada de Portes y Zhou (1993) y Portes y Rumbaut (2001), en la línea de la teoría de la aculturación aditiva planteada anteriormente por Gibson (1988), adquirió gran protagonismo, identificando los modelos biculturales y los patrones de movilidad social realizados con la comunidad como los más exitosos, que permitían mayor movilización de capitales. Uno ejemplo de ello eran las vías desarrolladas por los Punjabi Sikhs en Estados Unidos y el Reino Unido, o los vietnamitas en el sur de California y en Nueva Orleans (Gibson, 1998: 13).

En España esta perspectiva se ha reflejado en el trabajo de Aparicio y Portes (2014) con el proyecto ILSEG, una réplica adaptada al contexto español del CILS de Portes y Rumbaut (2001), con conclusiones optimistas sobre la incorporación social de los hijos de inmigrantes, su muestra, en cambio, no permite realizar un análisis específico del grupo de hijos e hijas de inmigrantes procedentes de África occidental.

La “nueva” teoría de la asimilación de Alba y Nee (2003) cuestionó el alcance de las propuestas anteriores. Rescató algunas de las tesis de la asimilación clásica pero explicaba los distintos patrones de movilidad social según grupo étnico actualizando el modelo de Erickson (1987) para el cual la problematización de ciertos marcadores por parte de la escuela convertía los límites culturales en fronteras, más rígidas o flexibles, ofreciendo oportunidades distintas a cada grupo minoritario para “navegar entre culturas”. El proyecto “The Children of Immigrants at School” concluía que cada sistema educativo ofrece características distintas que impiden a los estudiantes de origen extranjero la equidad educativa, y se asociaba al tipo de historia de contacto entre grupos, viéndose más afectados los que han experimentado una historia larga y problemática (Richard Alba y Holdaway, 2013).

En España uno de los trabajos asociados a este proyecto comparó el caso de los mejicanos en California y los marroquíes y latinoamericanos en Cataluña. Este trabajo concluía que para estos grupos la escuela reproduce y refuerza las fronteras que naturalizan las barreras a la participación y al aprendizaje, tiñendo sus experiencias y las condiciones de integración que enfrentan (Carrasco y Gibson, 2010; Carrasco, Pàmies, y Ponferrada, 2011b; Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, y Rios, 2013).

Finalmente, han surgido otras propuestas en el contexto europeo como las de Crul y Schneider (2013), que consideran inaplicables las teorías de la asimilación en Europa donde tanto los patrones de asimilación descendente como los de movilidad ascendente a través de la cohesión intraétnica pueden producirse en un mismo grupo o comunidad étnica y aplica la teoría de la superdiversidad de Vertovec para explicar la realidad multicultural de algunas metrópolis europeas. A la vez, plantean la necesidad de otras teorías que maticen las realidades peculiares que enfrentan distintos grupos minoritarios. En este sentido, se propuso la teoría del contexto de integración (Crul y Schneider, 2010), que insiste en considerar los contextos de recepción y las características específicas de los sistemas educativos, mercados laborales y sugiere la necesidad de explorar la teoría interseccional en este campo (Crul, 2015), complicando el análisis a través de otros factores como la clase o el género y no solo el origen migratorio. Una perspectiva interseccional, en conjunto con la propuesta anterior, superaría las críticas recibidas sobre que esa perspectiva olvida las condiciones institucionales estructurales (Núñez 2014 en Crul, 2015).

A partir de estas consideraciones generales se plantea esta investigación. Este trabajo pretende desvelar, describir y analizar las trayectorias académicas y los procesos iniciales de incorporación social hacia la vida adulta de los jóvenes negroafricanos en Cataluña, desde una perspectiva de análisis interseccional. Para ello, se ha realizado una etnografía multinivel (Ogbu, 1981) y contra-narrativa (Solórzano y Yosso, 2002) y sus

resultados se presentan bajo la forma de compendio de publicaciones a partir de la compilación de cuatro textos científicos: dos capítulos de libro y dos artículos.

## **Compendio de publicaciones**

El primer texto titulado “Movilidad al país de origen familiar. Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass media” proporciona una contextualización. Se analiza un grupo de noticias emitidas en televisión sobre los jóvenes que viajan al país de origen familiar. El texto articula el tratamiento informativo y el enfoque problematizador que emerge sobre este grupo de población, en el marco de las narrativas hegemónicas actuales en Europa sobre movilidad, ciudadanía y pertenencia.

El segundo y tercer texto presentan la experiencia escolar de las jóvenes que han formado parte de la investigación y analiza las condiciones hacia la emancipación con las que cuentan. Cada texto profundiza en temáticas que el primer capítulo ya había anunciado: la movilidad y la pertenencia ciudadana.

En concreto, el artículo “Mariama on the move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española” expone un estudio de caso y plantea la construcción y el uso del *capital migratorio* como herramienta en los caminos hacia la emancipación para enfrentar la desigualdad educativa, laboral y social.

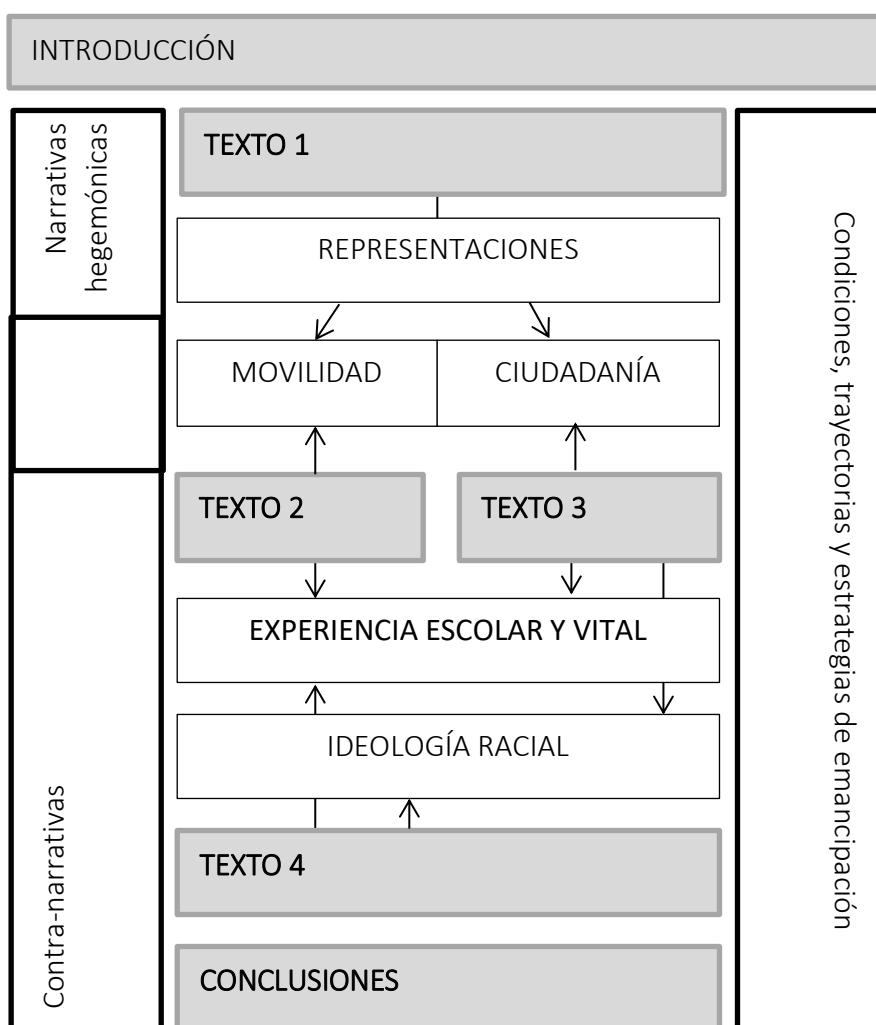
Por su parte, con el título “Pertenencia y emancipación. Condiciones de incorporación social de las jóvenes de origen negroafricano en Cataluña”, el tercer artículo analiza los procesos de sub-alterización vividos en el marco de la escuela y la familia a través de las narrativas de las jóvenes sobre posiciones sociales, identificaciones y vínculos emocionales. Este análisis permite mostrar distintas vías hacia la emancipación y su sentido de pertenencia ciudadana, resituando responsabilidades frente a los imaginarios hegemónicos.

El cuarto y último texto titulado “Sobre abandono escolar y chicos negros de clase obrera. Una contra-narrativa etnográfica” pretende ser un relato sobre los itinerarios educativos y de incorporación laboral de estos jóvenes que nos llevan a un análisis centrado en el nivel institucional y contextual. Reconstruir la forma en que opera la ideología que invisibiliza la racialización (color-blind racism) en la escuela permite señalar las formas en las que se produce la naturalización del abandono y la invisibilización de la continuidad educativa, a la vez que permite abrir un debate sobre

la pertinencia del Abandono Temprano de los Estudios y la Formación, como indicador y como meta política.

Estos cuatro capítulos se acompañan de un apartado introductorio sobre la delimitación del problema y la construcción y desarrollo del proceso de investigación, así como de unas conclusiones que realizan un resumen global y una discusión del conjunto de la investigación. Todo ello se acompaña de unos anexos que complementan la información aportada. En último término, esta tesis pretende ser una transformación de imaginarios, un viaje desde las representaciones hegemónicas a las narrativas de los jóvenes sobre el sentido que atribuyen a sus experiencias escolares y vitales. Comprender cómo responden y enfrentan las ubicaciones sub-alternas que han encontrado en sus caminos hacia la edad adulta permite, además, identificar las especificidades en el contexto catalán de los sistemas de estratificación social en los que la negritud y la extranjería tiene un papel importante.

Figura 1.1. Estructura de la tesis: contenido, temática y perspectiva principal.



Fuente: Elaboración propia.

## **1.1. Reflexividad, intersubjetividad y cuestiones éticas: delimitando el proceso de investigación.**

“We do not parachute into the field with empty heads and a few pencils or a tape-recorder in our pockets ready to record the “facts”.” (England, 1994:84)

Esta tesis empezó mucho antes de la fecha oficial de inscripción, en febrero de 2013. No es que esa fecha no sea cierta, me refiero al proceso en el que germinó mi interés y fijación por el estudio de la desigualdad social y los procesos de racialización, antes de que fuese consciente que era este el tema que pretendía investigar, y que hizo que cuando me vinculé al proyecto RESL.eu (Reducing Early School Leaving in the EU), inmediatamente apareciese la posibilidad de profundizar en la experiencia escolar de los hijos e hijas de inmigrantes gambianos y senegaleses y en sus procesos hacia la vida adulta.

Desde el giro postmoderno en ciencias sociales, numerosos trabajos han tratado de desmontar y criticar la hegemonía del neopositivismo y las epistemologías basadas en la evidencia, aunque sigan imponiéndose sus lógicas en el contexto académico neoliberal y cuente con mayor prestigio, no solo entre el público general, sino también entre quienes diseñan políticas públicas. Desde los años 80, se ha cuestionado el papel del investigador como sujeto experto que goza de objetiva imparcialidad y se han reconocido nuevas relaciones entre autores, audiencias y textos (Ellis, Adams, y Bochner, 2011). Aunque haya mayor acuerdo en afirmar que toda investigación es moral y política sigue siendo necesario demostrar la idoneidad de la investigación cualitativa como una práctica democrática radical (Denzin y Lincoln, 2008).

La antropología postmoderna realizó un primer giro reflexivo y planteó la necesidad de cuestionar la autoridad etnográfica, “la crisis de representación” (Denzin y Lincoln, 1994), rompiendo lo que Geertz nombró “ventriloquia etnográfica” (Geertz, 1989). Se planteó que únicamente el “estar allí” no ofrecía veracidad alguna y que era necesario representar la polifonía, abandonando los textos etnográficos en tercera persona e incorporar la etnografía como producción cultural, como texto reflexivo que diese cuenta del proceso de investigación, con sus retos y contradicciones, situado en su contexto. Posteriormente, con el giro decolonial de las ciencias sociales y sus instituciones se pretendió resignificar y dar cuenta del sistema-mundo como red global de poder e incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007).

En este sentido, los estudios del feminismo negro y el discurso poscolonial, o feminismo de frontera, fueron centrales en iniciar esta crítica a las ciencias sociales modernas, romper con los universalismos, plantear la naturaleza parcial y situada del conocimiento de “los otros” y reconocerlo como proceso dialógico entre investigador y participantes de la investigación. Reivindicaron métodos más inclusivos y mayor consciencia y sensibilidad respecto a las relaciones de poder que se establecen en el trabajo de campo, situando las cuestiones sobre intersubjetividad y reflexividad en un primer plano en los procesos de investigación, como herramientas que permitan “un escrutinio analítico constante” (England, 1994).

Desde esta perspectiva y en relación con esta investigación, la primera pregunta lógica a realizar es ¿por qué una mujer *joven*, y sobre todo, blanca, se interesa por estudiar las trayectorias académicas y vitales de jóvenes negros?, y en segundo lugar, pensar si esto es legítimo y aceptable desde un punto de vista de rigor científico y ético.

Esto nos remite a uno de los principales debates abordados a partir del giro poscolonial: los dilemas sobre el investigador “insider”/“outsider” o simetría vs. diferencia cultural. ¿Es posible investigar sujetos de otro grupo étnico/racial? ¿Cómo podemos incorporar las voces de “otros” sin colonizarlos, sin reforzar patrones de dominación en una especie de “neoimperialismo académico” (England, 1994:84) o sin sentir que “robamos la voz de los otros a favor de nuestra promoción profesional” (Lieblick en Weiner-Levy, 2009: 726)?

### **1.1.1. Reflexiones autobiográficas: ubicaciones, intereses y oportunidades como impulsores de la investigación.**

Igual que otros académicos que han centrado su investigación en minorías negras, he recordado en múltiples ocasiones las críticas que acusaron a los investigadores *de la hegemonía* de representar a las minorías de forma invisible y patológica, así como realizar una mala interpretación de los resultados, muchas veces eurocéntrica (p.ej (Asante, 1991; Carby, 1982 en Jabardo y Traficantes de sueños (eds.), 2012, entre otros). Y aunque yo no me pueda identificar plenamente con esa hegemonía, por ser mujer y madre, por formar parte de una clase media reciente, precarizada en tiempos de crisis y ser una académica del Sur de Europa, que ha arrancado su carrera profesional en tiempos de recesión y recortes, sí que gozo del *privilegio* de una apariencia que no se asocia a extranjería, una nacionalidad europea y , al inicio de esta investigación, contaba con la oferta de un contrato en la universidad, que ofrecía *cierto*

espacio para abordar un tema sobre un grupo infra-investigado<sup>4</sup>. Tal como afirmó Egharevba, en su caso como investigadora negra estudiando otra minoría, malinterpretar o incluso promover la patologización no era algo de lo que quisiese formar parte (Egharevba, 2001:230), aunque a la vez, estaba claro que esta investigación tenía potencial para visibilizar y presentar las experiencias y percepciones de un grupo que, a menudo, ha sido invisibilizado. No hacerlo sería también una irresponsabilidad si entendemos la etnografía como herramienta para reportar y combatir el oscuro momento del sistema global actual (Gallman, 2017), desde una etnografía crítica (Foley y Valenzuela, 2005).

En el marco de estos debates, algunas autoras del feminismo poscolonial y de frontera han considerado que la apropiación del conocimiento y las relaciones desiguales son inevitables, pero las opciones tomadas ante ello han sido bien distintas. Mientras que un primer grupo concluyó que la mejor opción era que los investigadores *blancos* centrasen su atención en el racismo de las instituciones *blancas* y los investigadores *de minorías étnicas* estudien su propia comunidad, siendo menos probable que la patologicen o estereotipen, y asegurando mayor simetría entre investigador/investigado y mayor fiabilidad de los resultados, otros consideraron que esa simetría era una ilusión y alertaron del riesgo que las cuestiones sobre las minorías quedasen relegadas a los márgenes del debate académico (Egharevba, 2001:230). Finalmente, un tercer grupo consideró imprescindible reconocer la naturaleza parcial y situada del conocimiento sobre “los otros” y ante ello, proponían tomar medidas para minimizar el impacto que pudiese tener sobre los investigados. De esta forma se planteó la introspección o reflexividad autobiográfica (Delamont, 2009) y la intersubjetividad como herramientas para, en primer lugar, situarnos en nuestro trabajo y reflejar cómo la propia posicionalidad y biografía influencia las preguntas que proponemos, la forma en que desarrollamos la investigación e incluso cómo escribimos la investigación, y en segundo lugar, poder realizar una autoevaluación que asegure que las relaciones desiguales con los sujetos de la investigación no se conviertan en abusivas (England, 1994). Lo que desde la antropología se consideró la necesidad de añadir la propia voz (Sutton y Levinson, 2001).

Así pues, como investigadora “ajena” que considera relevante realizar esta investigación, a continuación desarrollaré las principales reflexiones autobiográficas, a modo de ecuación personal ampliada en un intento de *distanciar la mirada* (Lévi-Strauss, 1983) sobre mi misma y mi contexto, para entender el punto de partida y los dilemas que han conducido el proceso de desarrollo de este trabajo, así como las relaciones y negociaciones establecidas con los sujetos que han participado en ella.

---

<sup>4</sup> En el anexo 2 y el capítulo 3 de este trabajo desarrollo la tesis de la infra-investigación y argumento su posible causa.



Las innumerables veces que he tratado de responder porqué he realizado esta tesis ha venido a mi memoria una concatenación de instantáneas, imágenes congeladas de escenas vividas, que a mi entender explican, en buena parte, porqué he analizado los procesos de desigualdad educativa y social entre este, y no otro, grupo de jóvenes. Explicitar y construir un relato autobiográfico ha sido un ejercicio (ver anexo 1) que me ha permitido ser consciente del rumbo al que me han empujado mis experiencias personales, académicas y profesionales y hacer conscientes los paradigmas hegemónicos de los que formo parte y he tenido que intentar de-construir constantemente.

En primer lugar, se ha evidenciado cómo haber vivido y trabajado en las comarcas catalanas del Maresme y La Selva ha sido un aspecto central para percibir la invisibilización habitual de los jóvenes negroafricanos o sus representaciones deficitarias, vinculadas a la marginación y pobreza. Pero además, me ha llevado a interesarme por un tipo muy concreto de población negroafricana, la que Jabardo (2006:102) denominó “comunidades étnicas” de haal pulaars y soninkés (también denominados fulas y sarahules) en el Maresme vinculados inicialmente al sector agrario y que caracterizó con el modelo de “integración en la desigualdad” (2006:104). Ese fue un flujo con características distintas al que actualmente se asocia a inmigración negroafricana y se visibiliza/criminaliza en la mayor parte de los debates actuales sobre la “crisis de inmigración” en la frontera sur de España o sobre las actividades de venta ambulante conocida como “top manta” o la recogida de chatarra.

Compartir “aleatoriamente” espacios me llevó a realizar viajes y estancias a Gambia y Senegal, y a tener esa experiencia a través de una asociación de inmigrantes negroafricanos que se encontraban en un momento en el que pretendían emprender proyectos de codesarrollo como una forma más de envío de remesas sociales, como forma de devolver una deuda material y simbólica<sup>5</sup>, después de haber pasado distintas fases de formación y lucha en los primeros procesos de regularización. Esas experiencias me han ofrecido la posibilidad de contar con una red amplia de contactos con relaciones consolidadas con algunos de sus miembros, así como haber cuestionado, forzada por las experiencias vividas, las problemáticas que se sobredimensionan para promover proyectos de intervención en este grupo de migrantes, con claros tintes paternalistas y universalistas, especialmente sobre las mujeres, pero también en el marco del sistema-mundo global bajo distintas fórmulas de cooperación y desarrollo.

---

<sup>5</sup> Desde el transnacionalismo, algunos autores ( p.ej. Landolt, 2001; Massey, Goldring, y Durand, 1994) han concebido el envío de remesas más allá del carácter individual y familiar, des de una lógica colectiva. También, más allá de la transferencia de capital económico sino social y cultural, aunque no exista una deuda monetaria, pero sí simbólica, convirtiéndose en una forma de construcción comunitaria transcultural (Triandafyllidou, 2009).

A la vez, haber estudiado Educación Social y trabajar como educadora en “Centres oberts” (servicio socioeducativo extraescolar ofrecido por servicios sociales locales), en Áreas de Juventud y en Servicios Sociales Básicos, en municipios donde la población gambiana y senegalesa está sobre-representada en relación a la media catalana y española, a causa de los procesos de asentamiento específicos de este grupo de migrantes, me llevó a plantear una de las hipótesis iniciales:

*La población de origen negroafricano en Cataluña experimenta dinámicas de inclusión/exclusión social específicas y con valores más negativos en algunos ámbitos en comparación a otros grupos de origen extranjero vinculado a la mayor experiencia de discriminación y racismo asociada a la negritud y a la pertenencia religiosa musulmana.*

Todo ello se fue matizando paralelamente con el estudio de Antropología Social y Cultural, en primer lugar y la formación de master en migraciones internacionales, en segundo lugar, que me permitieron, entre otros aprendizajes, profundizar en la perspectiva transnacional aplicada a las migraciones contemporáneas, conocer los principales debates sobre políticas de integración, así como aquellos específicamente relacionados con los hijos e hijas de inmigrantes y la limitación de la ciudadanía plena que muchos de ellos encuentran. En concreto, la incorporación al Grupo EMIGRA, me acercó a la etnografía de la educación y a considerar el giro que supone la *perspectiva del éxito* en el estudio sobre desigualdad educativa en grupos minorizados, y a la vez, ser consciente de la importancia de la incorporar la perspectiva de género en todas las fases de la investigación, teniendo la oportunidad, además, de adquirir experiencia en otros proyectos de investigación vinculados a hijos e hijas de inmigrantes de otros orígenes.

En otro orden de cosas, me acercó al mundo académico y al sentimiento que produce una posición minorizada que ocupa una académica mujer, joven y del sur de Europa en los contextos de investigación internacionales. Probablemente el sentimiento más parecido de desubicación y falta de reconocimiento que me han tratado de explicar mis informantes o he encontrado en la literatura sobre encarnar la diferencia y las inseguridades y frustraciones que implica.

### ***1.1.2. Acceso al campo y contacto con los sujetos de la investigación.***

Esta historia previa junto con mi posicionalidad social, explicitada anteriormente, me llevaron a tener un determinado acceso a los jóvenes acompañado de unos sesgos que he tenido que enfrentar.

En un primer momento, este trabajo se planteó como una etnografía escolar y pretendía acceder al campo a través de la entrada en un instituto de secundaria, en la zona mencionada, en la que contaba con numerosos contactos. Para ello empezamos las reuniones con las autoridades educativas autonómicas, comarcales y locales, los equipos directivos de la escuela y con dos asociaciones negroafricanas de la zona (una que como he mencionado conocía por la mencionada participación en uno de sus proyectos y una segunda, un grupo escindido de esa).

Los fragmentos siguientes del diario de campo tomado justo después de cada reunión muestran las preocupaciones de las familias y comunidad negroafricana en la zona, en contraposición a la escuela, ante la propuesta del proyecto de investigación.

### **Asociación negroafricana**

*“Me encuentro con Jimmy (presidente de la asociación) y tres miembros más, en un bar cerca de su casa. Me invitan a un café y les voy contando la propuesta, sacando los folletos del proyecto RESL.eu. Están encantados con la propuesta que profundice en los hijos de inmigrantes negroafricanos. Uno de los hombres llega a exclamar que sabía que podía confiar en mí y que está muy contento de que, por fin, alguien se preocupe por sus problemas (remarcando eso). Consideran que “el problema” con los jóvenes es muy importante. Jimmy dice: “Están todo el día sentados en la plaza, sin futuro, sin una profesión ni estudios, no sabemos qué hacer. Vinimos para darles una educación, pero todo está muy mal”. Les pregunto sobre racismo en la escuela, el barrio...y todos afirman que no hay ningún problema en ese sentido, que es la crisis, la falta de trabajo, añadido a que los jóvenes no tienen motivación para estudiar y que encuentran malas influencias en la calle. En cambio, cuando termina la reunión me quedo un rato más con el presidente de la asociación. Él afirma que no quiere hablar cuando hay ciertos amigos delante para no generar alarma pero que cree que hay un grave problema “no racismo, pero...”, dice. Me explica que al presidir la asociación muchos gambianos y senegaleses acuden a él para explicarle sus problemas: chicos que no son malos chavales pero que enfrentan expulsiones constantes por acciones menores. Los padres no saben qué hacer. Dice que conoce el caso de un chico expulsado por romper accidentalmente un cristal jugando a fútbol antes de salir al patio, aún dentro, en una zona donde está prohibido. Que no le dejaron explicarse y el chico “ya fue con los estudios de mal en peor”. Dice que hay muchos chavales que se los castiga desproporcionalmente y que eso hace que “se rebotan con los profesores y se desvinculan de los estudios”. Incluso insinúa que es intencional, ya que esas penalizaciones suceden cuando están en los últimos cursos, cuando están a punto de conseguir el título, afirma que entonces “los aprietan tanto que petan.” (Fragmento del diario de campo, octubre de 2013)*

En este fragmento puede apreciarse las aspiraciones y preocupaciones de las familias: la educación de los hijos como elemento central en el proyecto migratorio familiar “vinimos para darles una buena educación”, y observan como la inversión en la

movilidad social de su familia y las expectativas hacia los hijos queda limitada, y muchos de ellos, especialmente los varones, acaban en situación NEET (Not in Education, employment or training) *“Están todo el día sentados en la plaza, sin futuro”*. Al mismo tiempo, parece que el *doble marco de referencia* como primera generación de inmigrantes los influencia en limitar el reconocimiento y la expresión de la experiencia de racismo y exclusión.

### **Institutos de Educación Secundaria Obligatoria**

*“Durante la presentación formal del proyecto (presentado en paralelo RESL.eu y tesis, como profundización de un grupo “en riesgo”), en el centro de recursos pedagógicos, los directores (dos mujeres y un hombre) han mostrado una actitud reticente, con gestos claros de negación y una evidente actitud corporal rígida. Las primeras razones que ellos dieron para rechazar participar en el proyecto se referían a cuestiones técnicas (dificultad de organizar los horarios, estar sobrepasados de trabajo...) junto con el posible rechazo de los profesores a “ser observados”. Una de las directoras afirma que más allá de eso el proyecto no se puede llevar a cabo porque en su instituto no hay estudiantes negros y menos de esas edades (15-16 años). A lo que respondo que es extraño ya que en el barrio hay familias negras y que en general, en el municipio las nacionalidades de Gambia y Senegal están sobre-representadas respecto a la media catalana. Pero ella insiste y sugiere que tal vez vayan a otros institutos. Otra directora añade que en su caso hay muy pocos, que no son un grupo mayoritario y que no llegan a los últimos cursos de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). El último afirma que no cree que los profesores estén dispuestos a vincularse en el proyecto. Nosotras (yo y mi directora de tesis, que ha asistido a la reunión como IP del Proyecto RESL.eu en España) insistimos sobre la importancia del proyecto RESL.eu y del trabajo específico de la tesis, con la importancia que tiene aunque no sean un grupo mayoritario y exponemos las preocupaciones de las familias, ante lo que nadie responde nada, ignorando totalmente la apreciación.*

*Horas después recibimos un email del responsable local de educación (presente en la reunión, y que se había mostrado muy predispuesto para colaborar en el proyecto, facilitando la reunión) explicando que un instituto declina participar, y que los otros dos solo se prestan a participar en la investigación RESL.eu y no en la de esta tesis doctoral.” (Fragmento diario de campo, octubre 2013).*

Ante esa situación, la etnografía escolar no pudo ser una opción en esa fase inicial del proyecto. Las razones argumentadas mostraron una clara falta de interés o preocupación hacia la situación educativa de estos jóvenes *“No son un grupo mayoritario”*, afirmaron, a la vez que argumentaban que *“no están en los últimos cursos de ESO”* naturalizando sus procesos de abandono escolar y distanciándose, como si toda su situación se explicase por *“su cultura”* o la actuación de las familias y la escuela no tuviese nada que ver. No mostraron ningún interés a cualquier propuesta de contrapartida que pudiésemos realizar para la escuela (formación, colaboración, rol de profesor asistente...), se nota que están cansados de investigaciones o las sienten

distantes y poco útiles. Tampoco mostraron sorpresa o interés ante las percepciones que las familias nos habían expresado.

Esta situación fue una de las primeras barreras que tuve que enfrentar pero al mismo tiempo reflejaron la importancia de los objetivos que estábamos planteando. La denegación del acceso a los institutos y la contrastada percepción de la situación de los jóvenes, preocupante para unos, inexistente para otros, hicieron si cabe más necesaria la investigación y decidimos iniciar el trabajo de campo etnográfico fuera de la escuela, con jóvenes adultos, realizando estudios de caso sobre sus trayectorias educativas y vitales, tratando de rescatar los relatos que estaban quedando ocultos, germinando claramente en esta tesis una finalidad de contestación.

Así pues, la asociación con la que había tenido contacto se convirtió, en primer momento, en el elemento central para el contacto con los jóvenes. Estaba claro que ello podía llevar a cierto sesgo (mis contactos eran hombres adultos migrantes que participaban o habían participado en una asociación, un perfil muy concreto) y ellos trasladaron a sus hijos la necesidad de participar en la investigación. Primero, intenté organizar una reunión “masiva” de convocatoria abierta para que asistiese mayor variedad de jóvenes, pero sin contacto previo con ellos y solo con la convocatoria inespecífica de una asociación de adultos de la que ellos no forman parte fue un fracaso. A partir de ello empecé a entrevistar a los hijos e hijas de los hombres que habían asistido a esa reunión de presentación. En ese momento mi principal recelo descansaba en el hecho que asistiesen de forma “obligada” (y que la participación de los hijos fuese para los padres una forma de demostrar su “voluntad de integración”, participando en todo aquello que se les pidiese, como había descrito Jabardo para el caso de las mujeres años antes, empujadas por sus maridos a participar en clases de lengua (Jabardo, 2006: 109). También, que se mostrasen cerrados a explicar sus experiencias sabiendo que yo conocía a sus padres, de forma que en las entrevistas una de las primeras cosas que siempre mencioné fue la confidencialidad de las mismas. Contrariamente a lo que esperaba, encontré unos jóvenes muy predispuestos a hablar, que querían mostrar su experiencia. Con la mayoría de los jóvenes-adultos tuve una rápida conexión ya que no eran totalmente desconocidos para mí (ni yo para ellos) ya que me habían conocido como monitora de tiempo libre o como educadora en el Centre obert (en otros grupos), espacios de los que tenían un recuerdo positivo, y por tanto entre lo que les habían contado sus padres de mí y su experiencia contaba con su confianza inicial. Ese buen comienzo con los jóvenes que no paró de consolidarse durante los tres años con los que tuve contacto puntual con ellos. Para combatir el sesgo de que todos fuesen hijos de los miembros de una misma asociación apliqué una estrategia bola de nieve, consiguiendo contacto con otro perfil de familias.

Finalmente, el curso siguiente y gracias a la confianza generada en uno de los institutos por su participación en el proyecto RESL.eu, el nuevo equipo directivo accedió a solicitar al claustro mi entrada en la escuela para desarrollar trabajo de campo específico además del que se llevaba a cabo en el proyecto RESL.eu. La respuesta fue positiva y así fue como finalmente pude acceder a un instituto y plantear una segunda fase de investigación. Fue una gran oportunidad que demuestra además la importancia y diferencia que supone el contacto previo y la confianza mutua. Esto hizo posible, de nuevo, un análisis institucional y estudiar también el racismo en las instituciones y no únicamente las experiencias de los jóvenes de “la comunidad”.

Pero a esta historia hay que añadir mis posiciones sociales que han interferido en la posibilidad de acceder a determinados grupos de población así como la calidad de la relación y fiabilidad de los datos obtenidos. Entre eso destaca mi vinculación a la universidad, el hecho de ser mujer y madre, durante el proceso de la tesis.

A diferencia de las consideraciones expuestas anteriormente sobre el investigador “ajeno” y la dificultad que puede suponer la falta de simetría, algunos autores han incorporado otra perspectiva al debate, planteando que la pertenencia étnico/racial no es ni la única ni siempre la más relevante. Weiner-Levy (2009) planteó que cuando “la hegemonía estudia la minoría” si bien existe un desequilibrio en las relaciones de poder, y el investigador/a ostenta un status privilegiado, no podemos hablar de estabilidad entre la proximidad y distancia ni hacerlo equivalente a lo nativo (insider) y lo ajeno (outsider). La pertenencia y la (no)pertenencia constituyen más bien un continuum en el que cada posicionalidad es cambiante, flexible y situada. En concreto, esta autora habla de “posicionalidades fluctuantes” y a través del ejemplo de una joven Druze que vuelve a su comunidad después de terminar los estudios universitarios muestra como no siempre la afiliación cultural o étnica asegura mayor comprensión, sino que otras afiliaciones pueden ser más relevantes. En el ejemplo concreto, la joven siente como en su comunidad debe enmascarar su “auténtico yo”, una confesión que pasa por la cercanía e identificación con la investigadora. Según Weiner-Levy, las dos compartían una misma posición como sujetos que aceptan ciertos valores de la cultura occidental y que impregnan las instituciones de la educación superior universitaria.

Al leer ese artículo en seguida pensé en mi relación con los jóvenes, que en muchas ocasiones no fue como sujeto “outsider”, sino mi posición fue fluctuante entre la identificación y la distancia.

En primer lugar, siempre me posicionaron de forma distinta a la mayoría de adultos de la hegemonía. Muchos jóvenes verbalizaron que sus padres les habían dicho que “a mi podían contármelo todo porque yo conocía lo que era su cultura, que había estado en

sus pueblos”, de manera que podían mostrarse abiertos y sinceros, confiando que como mínimo, de entrada, no iban a ser juzgados de forma negativa.

En segundo lugar, e igual que Weiner-Levy, especialmente con las chicas noté la vinculación y un rol de “insider”, pero no totalmente ni con todas por el mismo aspecto: con todas fue relevante haber crecido en la misma región, cosa que me daba un conocimiento implícito de algunas situaciones que no debían explicitar, con otras, las que mostraron una identidad más escolar, fue relevante compartir una identidad académica/universitaria, y finalmente y muy en especial con las chicas que habían abandonado los estudios, la maternidad y el hecho de compartir la crianza de niños pequeños fue clave, para encontrar elementos en común que nos igualaban.

Finalmente, el hecho de no formar parte de la comunidad también ofreció alguna ventaja, como poder escuchar críticas a la misma y también a algunas costumbres familiares y comunitarias, que realizaron sin sentirse juzgadas. Algunos jóvenes reconocieron que me contaban a mí experiencias de racismo que no las habían contado a sus familias para no preocuparlos.

Evidentemente, en uno de los temas que son clave en esta tesis, los procesos de racialización no podía de ninguna manera tener un rol de “insider”, aunque creo que se vio minimizado en cierta medida por el hecho de generar un buen rapport con los jóvenes, a través de largas conversaciones informales, encuentros en eventos comunitarios o incluso en encuentros fortuitos en paseos por el pueblo, en los que siempre me paré unos minutos a hablar con ellos. Además desde la primera entrevista ofrecí mi *ayuda* en lo que pudiesen considerar, igual que ellos habían hecho por mí, intentando transmitir un *rol de súplica* (England, 1994:82) que equilibrase la relación y reconociendo el valor de su aportación. Algunos, tomaron el ofrecimiento y en distintas ocasiones me pidieron consejo sobre itinerario educativo o lugares donde realizar prácticas, así como incluso fui entrevistada por una joven para un trabajo académico.

En la relación con los chicos pude percibir que me atribuían la función de “altavoz de denuncia” de sus experiencias y situaciones, especialmente a partir del momento que fue más evidente el crecimiento de la islamofobia en el municipio, con la organización de un movimiento en contra de la construcción de una mezquita.

Egharevba (2001), en su reflexión sobre investigar otras minorías, explica cómo su propio aspecto o el conocimiento previo de la investigadora por parte de los estudiantes pueden motivar mayor involucración en la investigación, más allá de la pertenencia étnica o diaspórica. En el caso concreto que expone, vestir al estilo tradicional y no occidental en una conferencia hizo que, aunque no perteneciese a su misma minoría étnica, la ubicasen dentro de un proyecto político de interés para los

participantes. Así pues, en el contexto concreto durante el que tuvo lugar este trabajo, fue cada vez más evidente que los jóvenes también me *utilizaban* para re-dignificar su imagen en el municipio.

He de reconocer que hubo un perfil de chico, con trayectoria de abandono escolar e historias vitales más vinculadas a la exclusión social (por ejemplo jóvenes que habían sido encarcelados) que nunca llegó a presentarse a las citas, algunos incluso ni accedieron de entrada a participar en el estudio. Siempre pensé que esto tenía que ver con mi posición y como me ubicaban en la sociedad hegemónica de la que no se sentían parte pero una vez realizado el trabajo de campo y el análisis de los datos creo que probablemente también eran chicos que se han responsabilizado de su situación y no querían mostrar su historia “de fracaso”. Esta ausencia en el perfil más al margen de la sociedad, de jóvenes adultos en mayor “riesgo” quedó compensada una vez dentro de la escuela, donde pude encontrar chicos en sus últimos momentos de vinculación escolar y aunque no se tratase de casos extremos, sí que podían definirse como “jóvenes en riesgo”. Además, el trabajo de campo en la comunidad, hizo que coincidiese con algunos y que a través de otros jóvenes me enterase también de algunas de sus experiencias.

Durante el trabajo de campo dentro del instituto, debo especificar que intenté diferenciarme claramente respecto al profesorado a través de pequeños detalles pero que significativamente rompen con las pautas de comportamiento implícitas que definen la jerarquía escolar maestro-alumno. Por ejemplo, sentándome al final de la clase y no delante, quedándome en el aula entre clases, sin ir a la sala de profesores, cargando mis pertenencias de un lugar a otro, sin tener una ubicación fija en el centro, y mostrando mis opiniones aunque difiriesen de la del profesorado o hablando de mi vida personal, cosa que por mi percepción pocos profesores hacen.

Aunque desde un inicio, concretamente desde que pisé las cuatro aulas de segundo de ESO que observé, pedí permiso también al alumnado para estar allí, como era de esperar, nadie se opuso aunque no entendieran exactamente qué hacía allí, echo que provocaba, a menudo, sus preguntas. Desde esa primera entrada intenté exponer claramente el proyecto RESL.eu y explicité que yo me fijaba especialmente en las trayectorias educativas y vitales de hijos de inmigrantes procedentes de África occidental, esa información quedó prácticamente inadvertida, y especialmente si me veían anotar en la libreta algunas cuestiones para recordar posteriormente en la escritura del diario de campo, solían preguntar qué era lo que apuntaba y en qué me fijaba. Acabaron situándome en un rol ambiguo entre una estudiante “en prácticas” y el papel de la psicopedagoga a la que explicaban más en detalle que a los profesores su vida personal.



Hay que señalar que durante el tiempo que realicé observación participante en el instituto y algunas de las entrevistas a los jóvenes yo estaba en un evidente estado de embarazo. Este hecho fortuito facilitó mucho las relaciones sociales en general. Muchos trabajos han planteado la importancia de las identidades del investigador sobre el trabajo etnográfico, centrándose en aspectos como el género, la raza o la clase, así como el impacto en la investigación de las experiencias incorporadas, pero pocos han explicitado experiencias de investigadoras embarazadas. En sintonía con mi experiencia, el trabajo de Reich (2003) reflexiona sobre cómo su visible gestación facilitó el acceso al campo, la emergencia de creencias sobre la reproducción y reveló cómo la maternidad produce un efecto de credibilidad sobre los participantes. En mi experiencia, los jóvenes me preguntaban a menudo aspectos de mi vida personal y especialmente sobre cómo imaginaba al futuro bebé (si sabía el sexo, cómo lo llamaríamos etc.), así como lo vinculaban a sus experiencias personales relacionadas con el nacimiento (embarazos de sus madres con sus hermanos u otros familiares) ofreciéndome una posición mucho más próxima al mundo de sus familias que si únicamente se hubiese visibilizado mi identidad académica. Pero el profesorado también se interesó por mi estado, y ello daba pie a recordar el momento en que ellas (o sus parejas) habían tenido sus hijos, posibilitando una relación también más cercana. El cuerpo gestante es visible en la esfera pública y posiblemente, la construcción social que se hace de la maternidad en España y el contexto occidental en general, asociado a lo natural, al destino femenino, y a la bondad o al sacrificio de la *mater dolorosa* representada en la mística por la figura de la Virgen María (Burgaleta Pérez, 2011) hizo que incorporase unas características que rompieron la peligrosidad con la que se había percibido previamente mi presencia en las aulas. A la vez, supone un momento liminal antes del claro rito de paso de las mujeres al mundo adulto, que me ofreció un nuevo estatus con mayor credibilidad, y acceso también a la esfera privada en la que la modernidad situó a las mujeres.

### **1.1.3. Impacto de la investigación en los sujetos investigados y retorno de los resultados.**

Uno de los aspectos que se ha tenido en cuenta desde el inicio de este trabajo son las consecuencias que podía conllevar para los investigados y qué medidas podrían llevarse a cabo para minimizar este riesgo antes, durante y después de la fase de recogida de datos.

En primer lugar se aseguró confidencialidad a los participantes, de forma que el acceso a la información solo la tendría la misma investigadora a la que ellos la estaban confiando y se procedería a una transcripción, análisis y publicación de la misma de

forma anónima. Anonimizar los datos implica que ningún nombre de los que aparecen en esta tesis son reales sino pseudónimos elegidos por los propios sujetos de investigación o la investigadora. De la misma forma, el contexto en el que se situó el trabajo de campo se ha descrito de forma inespecífica evitando una ubicación concreta que pudiese revelar la identidad de las personas sobre las que se detallan, aunque inevitablemente describiendo las características sociodemográficas imprescindibles para una conveniente contextualización. De la misma forma, se ha omitido alguna información para poder preservar la anonimidad del sujeto entrevistado.

Respecto al trabajo de campo dentro de la escuela, planteé al equipo directivo la importancia de cómo comunicábamos mi trabajo tanto al alumnado como al resto de profesores para que no fuese un elemento que contribuyese a estigmatizar o problematizar a unos estudiantes en concreto, de forma que siempre explicité que observaba a toda la clase y a todos los alumnos y las interacciones entre ellos y el profesorado. Noté en cambio como muchos profesores me hablaban de “casos” particulares y sus dificultades.

Durante el trabajo de campo y especialmente en entrevistas biográficas o en profundidad, distintos momentos fueron emocionalmente fuertes, en los que los entrevistados evocaban vivencias dolorosas, contradicciones o tensiones con seres queridos o se tomaba consciencia, al contarlo, de crueldades que ellos y ellas habían tenido que soportar en su experiencia vital. Siempre intenté respetar el ritmo que marcaran los mismos jóvenes en esos momentos, ofreciendo, en primer lugar, parar la grabación o dejar la entrevista si así lo necesitaban. En ningún caso fue necesario. Los mismos jóvenes decidieron continuar y en al menos tres ocasiones, y como han descrito otros investigadores (Allmark et al., 2009), los participantes de las entrevistas comentaron posteriormente lo terapéuticas que habían resultado.

Aun así surgieron algunos dilemas en entrevistas con menores dentro de la escuela. En esas situaciones intenté mantener un equilibrio entre la anonimidad y el bienestar del menor, reportando a la psicopedagoga dos casos en los que alguna información podría ser muy relevante para atenuar el malestar de los jóvenes en la escuela y en su vida en general, informando a los chicos y chicas que así lo haría.

En algunos casos ha sido posible desarrollar una estrategia de investigación más colaborativa, y se ha pedido a dos de los jóvenes adultos (un hombre y una mujer) la lectura y opinión sobre algunos de los textos terminados resultantes del trabajo. Este proceso fue muy satisfactorio, aumentando fiabilidad a la interpretación de los datos. En cambio, no consideramos oportuno vincular plenamente a todos los jóvenes ni a todo el análisis de todos los datos, entendiendo que algunos de los objetivos perseguidos requieren profundizar en elementos de construcción identitarios que

claramente los jóvenes justo empezaban a plantearse. Hacerlo hubiese supuesto intromisión excesiva que podía incluso conllevar a la pérdida de confianza en la investigación o tener impactos personales que no podíamos controlar.

Una vez finalizado el análisis se pretende realizar una fase de retorno de los resultados, más allá de la publicación académica de los mismos. En primer lugar, se pretende realizar charlas y jornadas, en concreto, está prevista una jornada sobre Abandono Escolar Prematuro coorganizada por una asociación negroafricana y también se ha ofrecido la posibilidad de replicarla para los profesionales que trabajan en el instituto donde se desarrolló parte del trabajo de campo. En segundo lugar, se pretende trasladar los resultados a un lenguaje menos académico y publicarlos en forma de distintas entradas de blog, difundido en redes sociales.

## 1.2. Preguntas principales y objetivos de la tesis

Todo el proceso de gestación de la investigación explicitado en el apartado anterior llevó a delimitar las siguientes preguntas y objetivos:

¿Con qué **condiciones para la emancipación** cuentan los hijos e hijas de inmigrantes de África occidental en Cataluña? ¿Qué **trayectorias de emancipación** principales desarrollan? ¿Cómo construyen el sentido de sus experiencias ante tales condiciones los propios chicos y chicas, y cómo les afectan los procesos de racialización?

### 1.2.1 *Objetivo principal*

Desvelar, describir y analizar las trayectorias académicas y los procesos de incorporación social hacia la vida adulta de los jóvenes negroafricanos en Cataluña desde una perspectiva de análisis interseccional.

### 1.2.2 *Objetivos específicos*

1. Identificar y rebatir las principales imágenes distorsionadas sobre los jóvenes negroafricanos en Cataluña, vinculándolas a los procesos de racialización sustentados en el discurso público sobre ciudadanía y movilidad, así como en los discursos hegemónicos en la escuela sobre educación y diversidad, contextualizando su marco ideológico.
2. Reconstruir las estrategias de los jóvenes y las familias para enfrentar la desigualdad social experimentada.
3. Describir la experiencia escolar de los jóvenes de origen negroafricano. Explicar cómo se producen los procesos de desigualdad educativa, y en qué medida están afectados por los procesos de racialización. Contextualizar estas experiencias en relación con las principales aportaciones de la literatura sobre logro académico y minorías.
4. Mostrar el impacto de las principales representaciones y los procesos de subalterización sobre las trayectorias e identidades académicas de los y las jóvenes y, en definitiva, las condiciones para la emancipación que ofrecen.

5. Identificar y describir las múltiples narrativas sobre pertenencia ciudadana y vincularlas a las distintas trayectorias de emancipación desarrolladas. Contextualizar estos relatos a las principales teorías sobre incorporación social de hijos de inmigrantes en Europa.
6. Analizar cómo la ideología racial “ciega al color” (color-blind racism) opera en la escuela.

**Tabla 1.2. Articulación de los objetivos con los textos que forman el compendio.**

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
	Representaciones sobre los jóvenes y las familias y discursos sobre movilidad y ciudadanía.	Movilidad y experiencia escolar. Condiciones y estrategias hacia la emancipación	Experiencia escolar y pertenencia ciudadana	Experiencia escolar y racismo
Objetivo 1	X			
Objetivo 2	X	X		
Objetivo 3		X	X	X
Objetivo 4		X	X	X
Objetivo 5			X	
Objetivo 6				X

**Fuente:** Elaboración propia.

## 1.3. Definición de conceptos clave

### 1.3.1. *El uso del término “negroafricanos” frente a “subsaharianos”*

El término “subsahariano” es el más común en el ámbito académico para denominar a la población originaria de los países del continente africano exceptuando la zona del Magreb, la llamada “África negra”<sup>6</sup>. Es utilizado también en el discurso público, especialmente en la variedad estándar característica de los medios de comunicación<sup>7</sup>.

Este epíteto ha sido cuestionado por su eurocentrismo. El uso de un descriptor geográfico ofrece una ilusión de neutralidad pero refleja un imaginario singular sobre África. Ekwe-ekwe (2010) se preguntaba cuál de los posibles significados del prefijo “sub-“debía aplicarse y su reflexión muestra como se trata de una minimización, que homogeniza y simplifica la amplia diversidad existente en los cuarenta y siete países situados al sur del Sáhara, y de una señal geopolítica racista que no se refiere a ninguna unidad territorial sociocultural, política o económica (como podría ser África occidental) sino que evoca al Sáhara para representar al continente con la desolación y aridez característica del desierto. Según López Cabezas, se trata de una denominación eufemística, que evita la carga negativa atribuida a lo negro, mientras mantiene la idea de inferioridad con el Sahara como frontera entre la civilización y el mundo primitivo. Desde esta perspectiva supone una “amputación histórica y cultural” además de ser una denominación ajena al grupo estudiado, y por tanto una identidad impuesta, desde el racismo que caracteriza a occidente (López Cabezas, 2005:7).

El pseudo-etnónimo “sub-sahariano” convive en los discursos informales con otros identificadores como negro/a, negrito/a, moreno/a, africano, afrodescendiente o afroespañol, en los que su significado varía según el contexto.

Durante mi trabajo de campo pude apreciar cómo el término recurrente en situaciones de vida cotidiana es “negro” o “negra”. Es utilizado como una de las auto-identificaciones étnico-raciales más comunes, junto con “africanos”, o con los etnónimos de cada grupo étnico (p.ej. fula, saharule, entre otros) o el origen nacional (senegalés/a, gambiano/a, entre otros). A la vez, también se utiliza como estigma,

---

<sup>6</sup> Esto queda reflejado en las principales bases de datos. La búsqueda en google académico de “subsaharianos y España” ofrece 5420 resultados y “subsahariana y España” 18.500, frente a solo 887 resultados de la búsqueda “negroafricanos y España” o 1050 de “negroafricanay España”. Lo mismo sucede en otras bases de datos como Jstor o Scielo.

<sup>7</sup> A modo de ejemplo podemos apreciar cómo la búsqueda del término subsaharianos/a ofrece 7007 resultados en El País, 2100 en La Vanguardia y 690 en l’Ara, frente a los resultados del término negroafricanos/a, 23, 9 y 0, respectivamente.

asociado a una categoría étnico-racial subordinada del sistema de estratificación social. En este sentido, como propone Montaña (2016) es relevante revisar las definiciones de las acepciones de la palabra “negro, gra” y sus expresiones coloquiales que aparecen en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) para revelar el imaginario colectivo negativo asociado a ella. Como afirma la misma autora “semánticamente, negro es un color” (2016:20), pero en ocasiones se produce la subjetivación del adjetivo, cosificando y reflejando la deshumanización. Pervive también el uso del diminutivo “negrito” o “negrita” como identificación impuesta y claro reflejo de una historia colonial y esclavista en un contexto donde la crítica y revisión postcolonial y/o decolonial ha sido prácticamente nula, así como “moreno”, un término retórico que, en el momento de las primeras migraciones africanas en el Maresme, pretendía evitar el estigma, aunque se tratase de un exónimo que sustituía la misma categoría étnico-racial.

Finalmente, desde el activismo militante en el contexto de los proyectos políticos de acción afirmativa se han ido popularizando los términos “afrodescendiente”, “afroespañol” o “negritud” basados en la idea de la diáspora africana. Paralelamente se utiliza también el término “racializado/a” como autoidentificación contraria a “blanco/a”. Este pretende englobar a los grupos sub-alterizados más allá de su pertenencia a la diáspora africana, o más allá de si los procesos de distinción y exclusión se sustentan en el marcador del color o en otros, frente a los privilegios de la hegemonía, de forma similar a lo que en el contexto anglosajón se ha llamado “people of color”. Esto no debe confundirse con la perspectiva de los *Whiteness studies* o de los *Critical Whiteness Studies* que justamente pretenden mostrar la blancura como una identidad racializada omitida (Reay et al., 2007). Estas últimas identificaciones mencionadas han sido mayoritariamente ausentes en el contexto donde he realizado el trabajo de campo, aunque emergentes en los actos de algunas asociaciones en la capital catalana, en las redes sociales y en algunos artículos de prensa.

Desde esta perspectiva, huyendo de terminologías etnocéntricas, en esta tesis utilizaré el término “negroafricano”. En primer lugar, es un término más cercano a la auto-denominación más utilizada por los jóvenes durante el trabajo de campo, “negros”, por encima de etnónimos de los diferentes grupos étnicos de África occidental (fula, sarahole, mandinga y wolof, entre otros) y nacionalidades según origen (principalmente, Gambia y Senegal), aunque estos serán especificados siempre que sea conveniente.

En segundo lugar, este término explicita el marcador étnico del color, una de las fronteras visibles (Richard Alba, 2005a) que unifica a grupos diversos, y construye una categoría étnico-racial en la que lo biológico, a través del fenotipo, adquiere relevancia

por su visibilidad e inevitablemente se evidencia en la vida cotidiana de las personas que forman parte de estos grupos.

Finalmente, me he decantado por el término compuesto precisando el origen africano, para borrar la ambigüedad del término negro y sus múltiples interpretaciones como identificador político. También para distinguir la población de grupos procedentes de África occidental, de la de otros grupos de origen inmigrante presentes en España que pueden compartir la condición social de la negritud, por ejemplo como mostró Giliberti (2013) en el caso de los jóvenes dominicanos en la periferia barcelonesa.

### **1.3.2. Condiciones y trayectorias de emancipación**

La literatura sobre juventud ha definido el concepto de emancipación como un proceso de transición a la vida adulta, desde la dependencia material y residencial a la autonomía en la que se adquieren responsabilidades productivas, domésticas y familiares. En ello la inserción laboral y la vivienda por cuenta propia son etapas centrales que otorgan el estatus de persona adulta (Gentile, 2013). Desde el enfoque biográfico, este proceso social de autonomía, que concluye con el acceso a un domicilio propio e independiente es lo que define propiamente la juventud como constructo en el que la idea de itinerarios y transiciones es central. Se trata de una articulación compleja de distintos procesos formativos, de inserción laboral y emancipación familiar que se produce en un sistema político de transición que es sociohistórico y geopolítico. Esta definición implica tener en cuenta la dimensión biográfica de los individuos pero también la dimensión política de las instituciones, es decir, actor, estructura y acción institucional. Los sucesos y hechos puntuales de la vida cotidiana se interpretan en su contexto, sentido y dirección de futuro, y la idea de itinerario implica el recorrido pasado y el rumbo de futuro probable a partir de ello (Casal, García, Merino, y Quesada, 2006). Según algunos autores, esta aproximación incorporaría también una perspectiva institucional del análisis de la juventud, y el debate agencia/estructura (Serracant, 2014).

Se trata de un proceso complejo que está influenciado por los *contextos de emancipación*. La crisis económica ha afectado estos procesos de manera que se constata el bloqueo a la emancipación que supone el elevado paro juvenil, la precariedad laboral y el encarecimiento de la vivienda, así como el descenso de las políticas públicas. Esto se añade a una tendencia a la prolongación de la juventud, o una mayor dependencia familiar, como resultado del régimen de bienestar juvenil catalán (Alegre, 2010 en Serracant 2013), caracterizado por la dualización del mercado laboral, el desempleo y la precariedad estructural (Feixa, Rubio, Ganau y Solsona 2017) junto



con el debilitamiento de las políticas sociales, previamente infradesarrolladas, y la centralidad de la familia, que no combate la desigualdad social (Serracant et al. 2013). Esta situación ha producido trayectorias más reversibles y diversas y menos lineales, (Serracant, 2013).

Los jóvenes entre 20 y 29 años han experimentado esta transición en un período especialmente hostil e inestable, desarrollando itinerarios hacia la edad adulta de mayor riesgo, que podrían reproducirse o tener impactos a lo largo de su trayectoria vital (Gentile, 2013). Pero en los itinerarios hay también una diversidad social generada por distintos entornos socioeconómicos y culturales. Esto implica que categorías como el género (ser mujer) o el origen migratorio (extranjero o descendiente de las migraciones internacionales) (Sonia Parella, 2008) agudizan la vulnerabilidad en las trayectorias de emancipación de la misma forma que otros elementos contextuales, como la variabilidad geográfica, pueden influir en las tipologías de emancipación (Porcel, 2014).

En general, en el análisis de este proceso hacia la edad adulta se han señalado distintas sub-transiciones: la educativa, laboral y domiciliaria (Casal et al., 2006; Gentile, 2013; Serracant, 2013).

Por una parte, la carrera profesional de los jóvenes y especialmente la primera inserción y los primeros éxitos profesionales, son centrales en los procesos de emancipación ya que marcan en buena parte la posibilidad de independencia y autonomía en la transición y las condiciones futuras de seguridad, estabilidad, participación e integración social. Gentile (2013) en la comparativa 2008-2010 mostraba como la crisis económica ha rebajado la protección respecto a la incorporación laboral que suponía disponer de mayor nivel educativo, aunque el nivel de estudios continúa siendo un factor relevante tanto en el acceso al empleo como en las posibilidades de ascenso en la escala laboral y la ventaja salarial. Pero, la substitución a la baja, característica de la situación actual del empleo español, deriva en identificar dos problemáticas principales respecto a esta transición: el abandono escolar temprano y la sobre-cualificación entre los titulados superiores (Gentile, 2013).

Por otra parte, la transición entre la residencia familiar y la vivienda por cuenta propia es también una de las sub-transiciones en el proceso hacia la emancipación, y que a la vez, se entiende como su indicador último, en el sentido de haber conseguido la autonomía personal y haber formado o estar en condiciones de formar la familia de destino. Este ámbito de estudio ha sido menos abordado que las transiciones laborales-formativas, y se ha centrado muchas veces en la cuestión residencial obviando aspectos centrales tales como la formación de la pareja y la familia, las expectativas y actitudes respecto a la maternidad, la paternidad, la conciliación laboral y familiar, o la división

del trabajo familiar, entre otros (Moreno, 2015). En este proceso, el impacto de la crisis también ha sido importante contribuyendo al aplazamiento de la residencia independiente a causa de la exclusión residencial, los efectos de ello están aún poco explorados (Moreno, 2015). En concreto, parece que las mujeres suelen utilizar en mayor proporción la “vía tradicional de emancipación”, unirse en pareja, y a una edad más joven que los varones, que algunos autores explican por la menor libertad que experimentan en el hogar familiar (López Carmona, 2013) .

Además de describir las sub-transiciones, especialmente desde la perspectiva biográfica se han sugerido tipologías de trayectorias. Casal et al. (2004), con datos de la Encuesta de Juventud 2002, afirmaban que en Cataluña habían existido dos tipologías clásicas de transición a la vida adulta: trayectorias obreras y trayectorias de éxito precoz, pero con el avance del capitalismo informacional aparecieron nuevas formas: trayectorias desestructuradas, caracterizadas por un bajo nivel de estudios y el bloqueo a la inclusión social, las trayectorias precarias, con distintos niveles formativos pero marcadas por la precariedad laboral, y las de aproximación sucesiva, en las que se experimentan períodos de precariedad pero se consigue, finalmente, inserción sociolaboral (Casal, Garcia, Merino, y Quesada, 2004).

Serracant y Fabra (2013), a través de los datos de la Encuesta de Juventud 2012, destacaba la diversidad en el tipo de trayectorias y distinguía entre siete tipos: trayectorias obreras (17,9%), trayectorias medias precarias (13,9%), trayectorias medias estables (14,1%), trayectorias universitarias precoces (13,5%), trayectorias universitarias tardías (21,3%), trayectorias de bloqueo laboral (11,8%) y trayectorias de no emancipación (7,5%).

Según este autor, las personas nacidas el extranjero tienden a seguir unas trayectorias con mayor vulnerabilidad, y se concentran en las trayectorias obreras y las de bloqueo laboral. El peso de la clase social tiene el efecto esperado: los jóvenes con padres con menor nivel educativo y categoría socioeconómica están infra-representados en las trayectorias más privilegiadas, a excepción de la de bloqueo laboral.

Teniendo en cuenta estos antecedentes nos referiremos a:

*Trayectoria de emancipación:* proceso biográfico de transición hacia la edad adulta, caracterizada por mayor independencia de la familia de origen y el establecimiento de la residencia neolocal.

*Trayectoria académica:* itinerario académico realizado (tiempo de estancia en diferentes espacios educativos/formativos), experiencias e identidades en las posiciones consecutivas ocupadas y proyección futura que generan.

Podemos establecer **tipologías de trayectorias académicas** según:

- Tiempo transcurrido en el sistema educativo:
  - Duración: trayectoria de corta/ media/ larga duración (CINE 1 y 2, CINE 3<sup>8</sup> y posteriores, respectivamente).
  - Temporización: trayectoria de continuidad/discontinuidad educativa (interrupciones o no del itinerario iniciado, con continuidad).
  
- Espacios ocupados:
  - Cambios o continuidades: trayectoria estática/móvil (misma o diferente zona educativa, municipio, región, CCAA, país).
  - Prestigio de los espacios/dispositivos ocupados: trayectoria ordinaria/periférica (en espacios de bajo prestigio en el centro educativo).
  
- Experiencias en las posiciones ocupadas:
  - Según experiencia académica y social en el centro educativo: trayectoria de vinculación/desvinculación escolar<sup>9</sup>.
  - Según resultados académicos: trayectoria de alto, mediano o bajo rendimiento, académico.
  - Según valoración de los resultados: trayectoria de éxito/de fracaso.
  
- Proyección futura que han generado:
  - Aspiraciones iniciales proyectadas (altas, medias o bajas aspiraciones) en relación con el itinerario seguido: trayectoria consistente con las aspiraciones iniciales o trayectoria a la baja o a la alza, respecto a las aspiraciones iniciales.
  - Expectativas de los agentes educativos: orientación a la alza o a la baja por parte de la familia y la escuela.<sup>0</sup>
  - Según posición que ha posibilitado (intergeneracional): trayectoria de movilidad social ascendiente/descendente o de mantenimiento de estatus.

*Condiciones de emancipación:* rumbo de futuro probable a partir de las trayectorias seguidas. Garantías de inclusión social, equidad y bienestar personal que ofrece.

---

<sup>8</sup> Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, 2011.

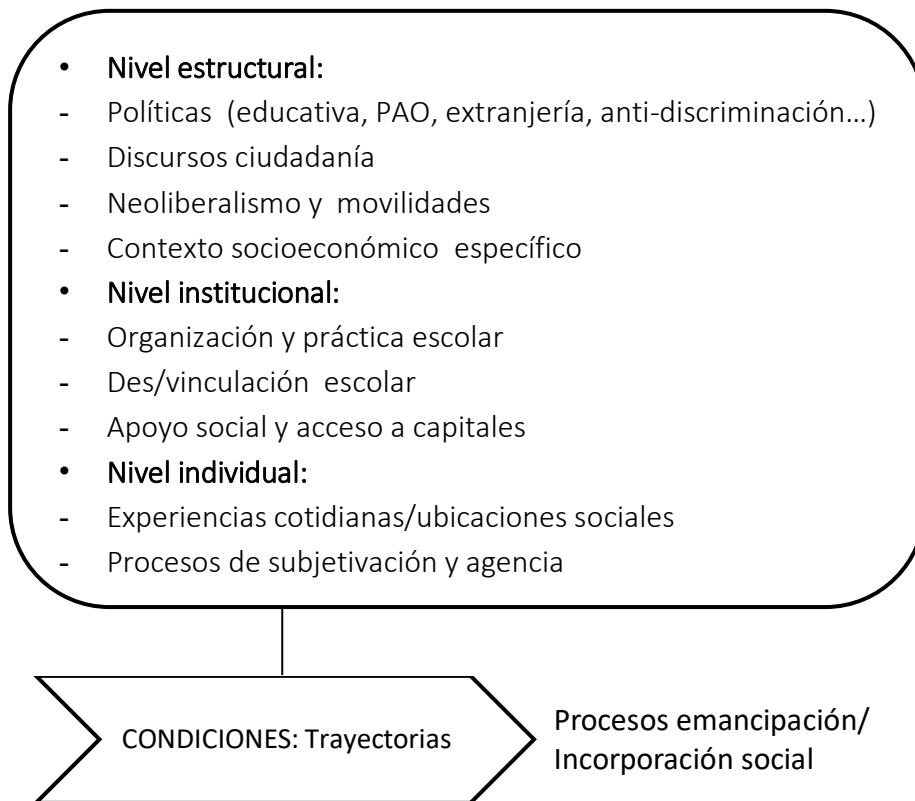
<sup>9</sup> Siguiendo la propuesta de Fredricks (2011).

### **1.3.3. Procesos de racialización**

Si bien las ciencias sociales, y en especial la antropología social y cultural, han argumentado que es un error el uso de categorías raciales fijas, porque los procesos de identificación son relacionales y cambiantes (Barth, 1969), los activistas y académicos de la *Critical Race Theory* reclamaban su uso ante la necesidad de hablar de las injusticias raciales y la realidad cotidiana que implica la negritud, que históricamente se ha dejado al margen (Farfán-Santos, 2016).

En relación con los debates anteriores hay que puntualizar que en esta tesis el término “racialización” se utiliza como concepto analítico referido a los procesos vinculados a la construcción social de categorías étnico-raciales y pretende reflejar su carácter procesual, dinámico y relacional, cargado de su contexto histórico y geográfico (Miles, 1987), así como la naturaleza híbrida del racismo moderno, construido como cultural pero que mezcla lo natural y lo construido (M’Charek, 2013; Pajares, 2003). Más allá de la perspectiva marxista, Phoenix (2005) la reconcilia con la CRT a través de entenderla como un proceso continuo de posicionamiento y construcción identitaria. Inspirándose en la teoría de Fanon, debe considerarse como un proceso relacional que dura toda la vida y que combina factores sociales y psicológicos, que permite mostrar y explicar cómo cada sujeto interpreta este proceso según su posición social actual y pasada, generando un relato que no aspira a ser neutral sino selectivo, emergiendo a través de las huellas emocionales.

Figura 1.2: Modelo conceptual



## 2. Nota metodológica

### 2.1. Población y unidades de observación

La población de esta investigación son los jóvenes hijos e hijas de inmigrantes procedentes de África occidental nacidos en Cataluña (España). En concreto, los descendientes de familias de origen inmigrante que se establecieron en esta comunidad entre los años ochenta y noventa, procedentes de países de África occidental pertenecientes al flujo que Jabardo (2006) llamó *comunidades étnicas* y que en la actualidad forman parte de la clase trabajadora, con un nivel socioeconómico familiar bajo o medio-bajo.

Se ha seleccionado, como unidad de observación, a jóvenes nacidos en Cataluña, hijos de familias residentes en un municipio costero de la provincia de Barcelona. Aunque inicialmente pretendía comparar las experiencias de los jóvenes que protagonizaron la migración con las de los jóvenes de las llamadas *segundas generaciones* de migrantes, la mayor parte de casos con los que se pudo contactar habían nacido en Cataluña, de forma que se optó por una muestra homogénea de jóvenes hijos e hijas de las migraciones internacionales nacidos en España, y diversa según género, cohorte, nacionalidad, grupo étnico y actividad principal realizada (estudio, trabajo o situación NEET), aunque se han tenido en cuenta las experiencias de los chicos y chicas que han protagonizado la migración (en todos los casos encontrados, reagrupados por sus familias durante la educación primaria) como elementos de contraste para enriquecer el análisis.

Concretamente, la investigación se ha centrado en dos grupos de jóvenes en distintos momentos del proceso de transición a la vida adulta, **jóvenes-adolescentes** (entre 12-16 años, edades que corresponden a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español) y **jóvenes-adultos** (entre 17-24 años, tomando como referencia el indicador educativo de la Unión Europea sobre Abandono Escolar Temprano<sup>10</sup> (aunque seleccionando un año anterior a los jóvenes de mayor edad para obtener, junto con la cohorte anterior, el espectro completo), para poder abarcar los objetivos planteados que incluyen la exploración de trayectorias de emancipación, posible con la cohorte mayor, y las condiciones hacia la emancipación, observable solo

---

<sup>10</sup> Indicador educativo fijado en la Estrategia de Lisboa y en la posterior Europa 2020, que calcula la tasa de población entre 18 y 24 años que no ha obtenido un nivel educativo equivalente a CINE 3, ni está estudiando para conseguirlo, considerándolo el requisito para la inclusión en la sociedad del conocimiento, y permitiendo evaluar los avances de cada país de forma comparativa respecto a los objetivos específicos establecidos.

en la cohorte menor, aunque se tengan en cuenta también las narrativas sobre el pasado que realizan los jóvenes adultos. Todos ellos son hijos de inmigrantes procedentes de las zonas de origen en las que realicé distintas estancias<sup>11</sup>. A continuación se describe a cada uno de los grupos y posteriormente su contexto.

### **2.1.1. Los casos**

La unidad de observación relativa a la cohorte mayor, el grupo de **jóvenes-adultos**, la forman diez jóvenes de ocho familias de clase trabajadora procedentes de Gambia y Senegal, y específicamente de etnia fula o sarahule. Todos ellos nacidos en Cataluña y escolarizados (como mínimo parcialmente) en el municipio seleccionado o en el municipio vecino, con el que forman un único mercado educativo.

En concreto, seis mujeres y cuatro hombres, seis de origen familiar gambiano y cuatro senegalés, tres sarahules y siete fulas, dos mujeres independizadas de su familia de origen y con hijos y ocho dependientes de la familia, nuclear o extensa. En el momento en el que contacté con los y las jóvenes, cinco estaban estudiando estudios postobligatorios y uno estudios obligatorios, uno trabajando y tres en situación NEET (Not in Education Employment or Training).

Como se ha explicado anteriormente, se siguió una estrategia de muestreo intencional y por bola de nieve. Ante las dificultades explicadas anteriormente para reclutar jóvenes que participasen en la investigación y que finalmente asistiesen a las citas para las entrevistas, en especial los chicos (cinco de los que se había explicado el proyecto y establecido fecha de entrevista inicial nunca asistieron a ella), una de las ideas fue seleccionar a cinco familias e incluir a dos de sus hijos (varón y mujer), intentando conseguir más chicos a través de sus hermanas, que ya estaban participando. Esta estrategia no dio el resultado esperado ya que algunos de los hermanos no se encontraban en Cataluña, alguna de las chicas no tenía contacto con sus hermanos, o estaban trabajando y, como es comprensible, no estaban dispuestos a dedicar su escaso tiempo libre a la investigación. Ante esto solo fue posible realizar las entrevistas completas con dos de las familias, de forma que el caso 01 y 10 son hermanos, de la misma forma que el caso 02 y 08.

La muestra de hombres se pudo ampliar con un hijo de uno de los miembros de la asociación senegalesa y gambiana con la que se había contactado inicialmente y uno de sus amigos, obteniendo la siguiente muestra de conveniencia de 10 jóvenes de los 17 con los que se había establecido relación y más de 30 de los que se había contactado:

---

<sup>11</sup> En la Upper River Division, Gambia, y en la Región de Kolda, Senegal.

TABLA 2.1. Jóvenes-adultos. Principales datos sociodemográficos.

	Género	Edad*	Grupo étnico	Lugar nacimiento padres	Trabajo padres	Actividad principal	Pauta residencial y nº personas unidad doméstica
Caso 01: Adama	Mujer	19	Fula	Gambia Ámbito rural	Jardinero hotel (padre) y limpieza hotel (madre)	Estudiando (universidad)	Dependiente 7 personas (Padre, madre y 4 hermanos/as)
Caso 02: Fatou	Mujer	17	Fula	Gambia Ámbito rural	Operario fábrica (padre), limpieza hotel (madre)	Estudiando CFGM	Dependiente 7 personas (Padre, madre y 4 hermanos/as)
Caso 03: Isatou	Mujer	24	Fula	Senegal Ámbito rural (padre y madre)	Mecánico (padre), limpieza (madre) y aux. geriátrica(espo sa padre)	NEET / Desempleada. Trabajo doméstico y cuidado hijos.	Independiente (casada) 5 personas (Esposo, 2 hijos y 1 hermana)
Caso 04: Maimuna	Mujer	17	Sarahule	Senegal (padre) Gambia (madre) Ámbito rural ambos	Comerciante autónomo (padre), ayudante de cocina, en temporada (madre), tareas del hogar (esposa del padre)	Estudiando CFGM	Dependiente 15 personas (Padre, madre, 1ª esposa del padre, 11 hermanos/as)
Caso 05: Mariama	Mujer	19	Fula	Senegal (padre ámbito rural, madre urbano)	Desempleado (último trabajo transportista)	Estudiando CFGM	Dependiente 3 personas (Padre y 1 hermano)
Caso 06: Sayo	Mujer	19	Fula	Senegal Ámbito rural (padre , madre y abuelos)	Jardinero actualmente jubilado (abuelo), aux. geriátrica (2 esposas del abuelo)	NEET/ Desempleada. Trabajo doméstico y cuidado hijo	Independiente 2 personas (1 hijo)  Anteriormente dependiente de los abuelos.
Caso 07: Musa	Hombre	24	Sarahule (familia madre manding a)	Gambia Ámbito rural	Jardinero (padre) y ayudante de cocina, en temporada (madre)	NEET/Desemp leado. Realizando trabajos informales de forma esporádica.	Dependiente 3 personas (Padre y madre)
Caso 08:	Hombre	18	Fula	Gambia	Operario	Estudiando	Dependiente



Sada				Ámbito rural	fábrica (padre), limpieza hotel (madre)	CFGM	7 personas (Padre, madre y 4 hermanos/as)
Caso 09: Lamin	Hombre	24	Sarahule	Gambia Ámbito rural	Empresario construcción (en origen)	Trabajo tiempo parcial (y trabajo informal)	Dependiente 8 personas (padre, madre y 5 hermanos)
Caso 10: Dauda	Hombre	17	Fula	Gambia Ámbito rural	Jardinero hotel (padre) y limpieza hotel (madre)	Estudiando ESO	Dependiente 7 personas (Padre, madre y 4 hermanos/as)

**Fuente:** Elaboración propia.

**(\*) Nota:** La edad se refiere a la que tenían en la primera entrevista realizada.

La unidad de observación de la cohorte menor, el grupo de **jóvenes-adolescentes**, la forman seis jóvenes hijos de inmigrantes de África occidental nacidos en Cataluña, todos los que pertenecían a cuatro grupos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en un instituto de titularidad pública del municipio. En concreto, cuatro chicas y dos chicos, que formaban parte de estos grupos y que eran también hijas e hijos de inmigrantes procedentes de Gambia y Senegal, de etnia fula o sarahule. A ellos se sumaban dos chicos del mismo origen familiar, de distintos países de África Occidental, pero que a diferencia de los demás, habían sido reagrupados por uno de sus progenitores. Es necesario puntualizar que no se buscó un número preestablecido de casos, sino que se pretendió analizar un universo concreto (los jóvenes de segundo de ESO de un instituto) para centrarse en todos los casos que definen el objeto de estudio de este trabajo.

Se seleccionó realizar la observación en la etapa de la ESO por considerarse en Cataluña un momento clave del itinerario escolar que supone el final de la educación obligatoria (Cano-Hila, Sánchez-Martí, & Massot-Lafón, 2016). Se seleccionó segundo curso, y no otro por distintos motivos. En primer lugar, porque la percepción de los equipos directivos de los institutos de la zona de estudio era que estos jóvenes no estaban en los últimos cursos de ESO (3º y 4º curso). En segundo lugar, porque la literatura especializada en abandono escolar señala los últimos cursos como el momento en el que se intensifican los grupos de nivel (tracking) y era interesante centrarse en la experiencia ordinaria y previa a los desencadenantes del abandono en procesos de desvinculación escolar (Abajo & Carrasco, 2004; Enguita, Martínez, & Gómez, 2010; Gibson et al., 2013).

El número total de alumnos de segundo curso era de 108 (50 mujeres y 58 hombres) distribuidos en 4 grupos (A, B, C y D, que no correspondían a agrupaciones por nivel académico). La distribución del alumnado según composición social era equilibrada en cuanto a género. Según origen familiar, 35 alumnos, es decir poco más de un tercio del

alumnado, tenían padre y madre nacidos en el extranjero, reproduciendo la situación general en las escuelas catalanas<sup>12</sup>. En cambio, el origen africano estaba altamente representado, como sucede en esa zona, con 18 alumnos de origen marroquí, es decir la mitad de ellos, 8 de familias originarias de países de África occidental, siendo la segunda área según origen familiar de los alumnos extranjeros, 6 de origen latinoamericano, 2 de origen indio y 1 de Europa del Este. Además, 8 eran hijos de parejas mixtas (uno de los dos progenitores nacido en el extranjero) y 65 alumnos de padres nacidos en España, la mayor parte de ellos de familias procedentes de la migración nacional, en la generación de sus abuelos.

**TABLA 2.2. Jóvenes-adolescentes. Principales datos sociodemográficos.**

	<b>Género</b>	<b>Edad*</b>	<b>Grupo étnico</b>	<b>Lugar nacimiento padres</b>	<b>Trabajo padres/tutores</b>	<b>Curso y grupo</b>	<b>Pauta residencial y nº personas unidad doméstica</b>
Caso 11: Backary	Hombre	14	Fula	Gambia (origen rural)	Agricultor (padre) y limpieza (madre)	2º A	Dependiente 4 personas (padre, madre y 1 hermano)
Caso 12: Ebrima	Hombre	15	Fula	Guinea Conakry (origen rural)	Operario fábrica (padre)	2º B	Dependiente 4 personas (padre y 1hermano, madre y 3 hermanos en Guinea)
Caso 13: Mounde	Mujer	14	Sarahule	Gambia (origen rural)	Padre paro (trabajaba fábrica) (madre incapacidad)	2ºB	Dependiente 3 personas (padre y madre)
Caso 14: Ousmane	Hombre	15	Sarahule	Gambia (origen rural)	Padre cocinero y madre limpieza hotel (temporada)	2ºC	Dependiente 6 personas (padre, madre y tres hermanos , dos hermanos en Gambia)
Caso 15: Bintou	Mujer	15	Fula	Senegal (origen urbano)	Madre cocinera y padre operario fábrica textil	2ºC	Dependiente 4 personas (padre, madre y 1 hermana)
Caso 16: Haja	Mujer	14	Sarahule	Gambia	Madre paro larga duración	2º D	Dependiente 3 personas

<sup>12</sup> Según el técnico de educación municipal, en el curso 2012-13, el 20% del alumnado tenía nacionalidad extranjera, y reconocía que el porcentaje era mayor si se incluía el alumnado de origen extranjero nacionalizado, aunque no registran los datos sobre nacionalizaciones o lugar de nacimiento de los padres.

							(madre y hermano menor. Padre vive en Inglaterra con hermanos mayores, nueva esposa y 2 hijos)
Caso 17: Abdoulaye	Hombre	14	Sarahule	Senegal (origen rural)	Empresario (importación de productos a Senegal) y limpieza hotel (esposa del padre)	2º D	Dependiente 8 personas (padre, esposa del padre y 5 hermanos. Madre, primera esposa, en Senegal junto con 3 hermanos)
Caso 18: Aminata	Mujer	14	Sarahule	Gambia (origen urbano)	Agricultor (padre)	2ºD	Dependiente 6 personas (padre, madre y 4 hermanos (ella actualmente en Gambia) y segunda esposa del padre en Gambia)

**Fuente:** Elaboración propia.

**(\*) Nota:** La edad se refiere a la que tenían cuando estaban en 2º de ESO, durante el período de mis observaciones.

### **2.1.2. El municipio**

Se trata de un municipio costero de entre 20.000 y 30.000 habitantes dedicado al sector servicios, entre ellos la hostelería y turismo, fuertemente castigado por la crisis económica y con una tasa de paro en 2016 del 18,41%, por encima de la media comarcal y autonómica, según datos del Observatorio de Desarrollo Local del Consell Comarcal. El nivel formativo del municipio, según la misma fuente, está en cambio por debajo de la media comarcal y autonómica (el peso de la población de 16 años y más con FP o 3r grado sobre la población de 16 años y más era en 2011 del 21,38% frente al 33,27 comarcal y 34,41% en Cataluña. El índice de graduación de la ESO el curso 2012-13 era del 81,48% frente a la media catalana del 84,91% y comarcal del 87,60%). Estos datos indican que el estatus socioeconómico del municipio es bajo o medio-bajo.

Desde los ochenta, pero especialmente en los noventa, llegaron a este municipio y a los de esa área, inmigrantes de origen africano que iban a trabajar el campo en los barrios en los que dos décadas antes se habían establecido las migraciones procedentes de otras regiones del sur de España. Según datos del padrón municipal, en 2016 el 14% de la población tenía nacionalidad extranjera y entre ellos destacaban los inmigrantes con

nacionalidades del “Resto de África”<sup>13</sup> (un 20,8% ) siendo este origen el segundo en peso relativo, solo por detrás de “África del norte”, unos porcentajes mucho más elevados que en la comarca y en la comunidad autónoma.

Su territorio tiene una superficie entre 5 y 12km<sup>2</sup>, y aunque está formado por distintos barrios, se caracteriza por estar dividido en dos zonas delimitadas por barreras geográficas (riera y campos), conformando dos áreas casi separadas en las que la población no circula en su vida cotidiana y que cuentan con una oferta distinta de servicios públicos (más dotada y comunicada la zona centro, aunque más próxima al municipio vecino la zona periférica).

Respecto a los recursos educativos, se caracteriza por tener toda la oferta pública (excepto una línea de primaria concertada) en una única zona educativa en la que se aplica una política de distribución equilibrada del alumnado con NEE, en primaria y secundaria, con transporte escolar gratuito. Cuenta con dos guarderías municipales, situadas en las dos áreas geográficas principales en las que se divide el territorio. Tiene ocho centros de educación infantil y primaria, siete de ellos públicos, distribuidos por todo su territorio. La oferta de Educación Secundaria Obligatoria se encuentra en tres institutos públicos, y dos de ellos ofrecen además educación postobligatoria, en concreto: dos Bachillerato (uno de ellos incluye en su oferta la rama artística (con zona educativa comarcal), y uno también Formación Profesional de Grado Medio (con la oferta de dos CFGM de dos familias profesionales: instalación y mantenimiento y servicios socioculturales y a la comunidad) y de Grado Superior (con la oferta de un CFGS de la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad). Uno de los institutos ofrece un PFI en la modalidad PTT.

Aunque según el técnico de educación municipal, aproximadamente un 80% de la población residente en el municipio se escolariza en el mismo, en su oferta de educación infantil y primaria, la oferta concertada de Educación Secundaria Obligatoria y educación post-obligatoria (Bachillerato y CFGM y CFGS) (u otras opciones de escuela infantil y primaria concertada o privada) se encuentra en los municipios vecinos. Con estos, forman, de manera natural, el mapa escolar y residencial de la población de la zona, siendo común la movilidad entre estos municipios, e incluso hacia la capital de comarca para cursar otras ofertas de formación profesional.

El municipio cuenta también con una escuela de adultos, que entre su oferta tiene PFIs en la modalidad PTT, una escuela de música y una de danza. No existe, en cambio, universidad pública en la comarca, y las personas que cursan estos estudios superiores deben desplazarse, tanto a Barcelona, Bellaterra, Vic o Gerona, con los problemas de comunicación en transporte público que existe, en especial entre las tres últimas opciones.

---

<sup>13</sup> Categoría demográfica que oculta la enorme diversidad del continente africano.

Otros servicios públicos a destacar son: dos bibliotecas, dos espacios culturales y un archivo municipal, un Espai Jove (ubicado en la zona centro), un Centre Obert (ubicado en las dos regiones), además de los Servicios Sociales Básicos, un equipo de psicología y logopedia municipal, y desde 2016 un centro cívico, así como los servicios y programas comarcales, como por ejemplo el programa de inmigración, o la “Oficina de Català”.

A todo ello hay que añadir, una amplia oferta de equipamientos deportivos descentralizada y accesible a todo el territorio.

Finalmente, nombrar también un fuerte tejido asociativo, formado por entidades culturales (teatro, coral, asociaciones de cultura y tradiciones populares, entre otras), deportivas (básquet, fútbol, ciclismo, náuticos, entre otras), medioambientales (centro excursionista, de protección de la naturaleza, entre otras) de participación ciudadana política y sindical (sindicatos, asociaciones de vecinos, asociación de mujeres, entre otras), juveniles (movimiento escolta), étnicas (asociación gitana, asociaciones negroafricanas, entre otras), del tercer sector (Cruz roja, Cáritas, asociación e personas con discapacidad funcional, entre otras), religiosas y de desarrollo personal (asociaciones musulmanas, testigos cristianos de Jehová, entre otras), así como movimientos sociales (PAH, entre otros). De toda esta oferta, durante el trabajo de campo pude observar como la población adulta originaria de distintos países de África occidental formaba parte especialmente de asociaciones de carácter étnico (dos asociaciones de hombres senegaleses y gambianos, y una de mujeres del mismo origen), así como de la asociación musulmana, y su asistencia al oratorio. Además de ello se pudo observar la participación de algunas familias en la Plataforma de Afectados por la Hipoteca (PAH).

### **2.1.3. *El instituto y el barrio***

El instituto donde se desarrolló el trabajo de campo situado en la región periférica del municipio, que concentra mayor población de origen inmigrante (de las migraciones internas y de las internacionales). Es un barrio popular pero con inversión municipal, especialmente urbanística y de apoyo al asociacionismo, y cada vez más se está equilibrando la oferta de equipamientos municipales en la zona. Presenta zonas de viviendas visiblemente degradadas en contraste a otras, en las que se encuentran edificios de nueva construcción e incluso casas unifamiliares a precio más asequible que en la zona centro. Justo en una zona de casas unifamiliares y calles amplias y cuidadas se encuentra el instituto.

A nivel de instalaciones es una construcción de obra vista, formada por cuatro piezas rectangulares paralelas, y una perpendicular, con dos patios (una pista y un patio de

arena y mesas) vallados pero visibles desde el exterior, y especialmente desde un parking en el que suelen encontrarse alumnos que llegan tarde, exalumnos y amigos, que se relacionan con el alumnado a través de la valla. La entrada se encuentra en buenas condiciones, decorada con pinturas que realizó el alumnado y en general es un centro bien dotado de espacio, luz y material, muy similar a otros institutos catalanes. Muy cerca tiene la biblioteca y un Centre Obert, el Espai Jove, en cambio, se encuentra en la zona centro (a unos 30-40 minutos a pie o 20 minutos en transporte público).

Aunque la política educativa municipal sigue la estrategia de “escolarización equilibrada”<sup>14</sup> para evitar la segregación escolar, poco puede hacer para evitar la fuga de la clase media a la oferta concertada existente en los municipios vecinos, de forma que el instituto tiene mayoritariamente un alumnado de familias de clases trabajadoras, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria y el PFI, aunque claramente no se trata de una escuela “guetizada” o segregada sino que simplemente refleja la población del barrio y, en general, del municipio, por clase y origen. El Bachillerato, en cambio, atrae mayor diversidad socioeconómica del alumnado y, especialmente, la rama artística, que recoge la oferta pública comarcal. Esta composición social quedó plasmada en el Plan Anual del instituto (curso 2014-15) desde una perspectiva problematizadora, que vincula la pobreza y patologización familiar:

“Ens trobem en una zona amb alta taxa d’atur, famílies amb molts problemes econòmics, un nombre considerable de famílies desestructurades i un nivell molt baix d’estudis” (Pla anual, p.2).

A continuación, se describen las características principales obtenidas con datos de las entrevistas con el equipo directivo:

**TABLA 2.3. Principales características del instituto.**

Líneas de ESO	3 oficiales ( 4 grupos reales en 1º, 3 en 3º y 4º, y 2 en 4º de ESO)
Líneas de Bachillerato	3 (3 modalidades: Artes, Ciencias y tecnología y Humanidades y ciencias sociales)
Líneas de PFI	1 (especialidad Auxiliar de pintura)
Nº alumnado total	600
Nº profesorado total	46 (29 funcionarios y 16 interinos + 1 profesor de religión itinerante)

---

<sup>14</sup> La política educativa vigente utiliza esta expresión para referirse al reparto equitativo del alumnado con Necesidades educativas específicas, esto es, necesidades educativas especiales y alumnado considerado con situación socioeconómica desfavorecida (artículo 81 de la Lei 12/2009, de 10 de julio, de educación), se entiende como medida para enfrentar la segregación escolar, en concreto la concentración del alumnado referido.

Tanto en las entrevistas iniciales con el equipo directivo, como en los documentos de centro que facilitaron, puede apreciarse como uno de sus rasgos característicos la agrupación del alumnado a través de la distribución “equilibrada” y los grupos heterogéneos, en contraste a otro de los institutos del municipio que aplican estrategias de agrupamiento por nivel (tracking) y tienen peor reputación por la existencia de grupos considerados conflictivos.

Concretamente, las agrupaciones del alumnado son las siguientes: en primero de la ESO realizan cuatro grupos de nivel heterogéneo, de tres oficiales y, en cambio, en cuarto de la ESO, se organizan dos grupos de tres oficiales, excepto en tutoría (Memoria anual, p.2). Según el director, realizan una distribución equitativa del alumnado procedente de los tres centros de educación infantil y primaria adscritos a partir de los expedientes académicos y distribuyen también el alumnado con algún diagnóstico pedagógico, psicológico o social (NESE, NISE, NSCD o dictamen) y los chicos/as que, según esos centros, tienen comportamiento “disruptivo”. Pero a la vez, realizan agrupaciones flexibles, por grupos de nivel en lengua y matemáticas de 1º a 3º de la ESO, “organitzats en funció de les capacitats” (Normes d’Organització i Funcionament del Centre, gener 2015: 35), y según el mismo documento, realizando adaptaciones metodológicas al currículo establecido por el departamento pedagógico. En segundo curso esto se concreta en seis grupos (1 y 2 de nivel medio-alto, grupos 3 y 4 de nivel medio-bajo, grupo 5 que agrupa al alumnado de NEE y lo atiende el profesorado del departamento de orientación, y grupo 6, nivel alto (o según convenga en cada promoción). De la misma forma en Bachillerato los grupos de nivel los aplican a la asignatura de inglés.

La memoria anual destaca también los proyectos Avant (proyecto singular), el PFI de pintura y el proyecto de fomento de la lectura, entre otros que, junto con las agrupaciones, consideran que son las estrategias que desarrolla el centro para conseguir los objetivos planteados y declarados: promoción de la calidad y excelencia y generar un clima de convivencia (cohesión social). En el mismo documento se explica la existencia del Servicio de Mediación ofrecido desde el curso 2010-11, con asesoramiento el curso 2009-10 (y, por tanto, de los 40 estudiantes formados inicialmente solo 12 alumnos/as permanecen en el centro). En la propia memoria anual reconocen que debe dinamizarse el proyecto formando a nuevos agentes y sensibilizando al claustro (Memòria anual, p.67). Ante su débil desarrollo, la normativa y las medidas disciplinarias mantienen su protagonismo.

En el centro carece de otros dispositivos como USSE, UEC o Aula d’acollida (tenían una desde el curso 2004-05 que en el curso 2013-14 se redujo a ½, y desapareció en el curso 2014-15).

Este centro participó en la encuesta longitudinal (2014/2016) del proyecto RESL.eu sobre Abandono Escolar Prematuro en Europa mencionado anteriormente. En concreto, 91 estudiantes del centro respondieron al cuestionario. A partir de las respuestas se clasificó a las escuelas según la percepción que tenían los estudiantes del apoyo recibido por parte del profesorado en tres cuartiles (Alto, medio y bajo). Este centro se posicionó en el cuartil medio.

Los datos de los participantes reflejan la composición sociodemográfica de la escuela. En concreto, el 43% de los estudiantes tenían padres con un nivel educativo inferior a la Secundaria Obligatoria, el 29% pertenecían a la primera o la segunda generación de migrantes, y el 33% manifestaba que hablaba solo castellano en casa. Si analizamos los órganos de participación del instituto y, en concreto el Consejo escolar y el AMPA, se aprecia que no reflejan esta composición social diversa por origen.

## **2.2. Perspectiva metodológica y fases de la investigación**

Esta investigación se sitúa en la perspectiva de la antropología crítica anti-racista (Mullings, 2005) y utiliza el enfoque metodológico de la *Critical Race Theory* en educación (Solórzano y Yosso, 2002). El diseño metodológico inicial se realizó durante el primer año de trabajo, estableciendo el proyecto de diseño de tesis, que fue adaptándose y modificándose ante las dificultades encontradas o las nuevas realidades emergentes.

Desde un inicio se planteó realizar una etnografía como “proceso metodológico global que caracteriza a la antropología social” y con el trabajo de campo como fase primordial (Velasco y Díaz de Rada, 1997:18). También se pensó desde un inicio, como etnografía multinivel (Ogbu, 1981) en la que la investigación no se realizase únicamente en el espacio escolar, sino también en la comunidad, tratando de acceder de forma holística, a todos los espacios significativos para los jóvenes que constituyen la población de esta investigación. Esto se concretó principalmente en la escuela, el barrio y el municipio (y en especial las zonas y edificios municipales destinados a esta franja de edad, como la biblioteca, el Espai Jove, las fiestas, entre otros), los hogares y, de forma complementaria, los eventos de asociaciones o de grupos vinculados a los orígenes de los jóvenes, y el oratorio.

Ante la multiplicidad de interpretaciones ante lo que supone una etnografía, hay que puntualizar que el objetivo era realizar un trabajo cualitativo siguiendo las características con las que Gibbons, Hammersley y Atkinson (1986: 3) describieron el trabajo etnográfico, resumidas a continuación:

1. Los sujetos se estudian en sus contextos cotidianos y no en condiciones creadas.
2. Los datos se obtienen a través de multiplicidad de técnicas y las conversaciones informales tienen un peso relevante.
3. El proceso de obtención de datos suele ser poco estructurado y las categorías de interpretación de los datos no están inicialmente fijadas sino que son producidas por el propio análisis de los datos.



4. Se centra en un número reducido de casos para facilitar un estudio en profundidad.
5. El análisis de los datos supone la interpretación de significados, funciones y consecuencias de las acciones humanas y las prácticas institucionales y sus implicaciones en el contexto local, y tal vez en un contexto más amplio. Se producen descripciones verbales, explicaciones y teorías, sin que tengan relevancia las cuantificaciones o el análisis estadístico que, como mucho, adquieren un papel secundario.

Pero el proceso de negociación de entrada al campo, su plasmación y elaboración del diseño metodológico, junto con la revisión de antecedentes y el avance de la propia investigación y, sobre todo, el dilema de ser una investigadora ajena al grupo investigado, llevaron a optar desde las primeras fases por una etnografía crítica y, cada vez más, por aplicar la perspectiva etnográfica narrativa. Como se ha descrito anteriormente, la etnografía crítica se caracteriza por su aproximación al conocimiento huyendo de los modelos positivistas, contextualizando histórica y geográficamente el fenómeno de estudio y ubicándolo en su contexto estructural más amplio. La producción de conocimiento se considera subjetiva y esto hace más pertinente la presencia del investigador en la descripción de los datos que se conciben como una producción colaborativa que intenta huir de la colonización del conocimiento. Su finalidad tiene una intención de cambio sociopolítico, con mayor utilidad para los grupos estudiados (Foley y Valenzuela, 2005).

La perspectiva narrativa encaja en este paradigma. Aunque está adquiriendo protagonismo, y parece estar expandiéndose, podemos hablar de etnografía narrativa únicamente cuando se refiere a textos que se presentan en forma de historia en la que las experiencias del etnógrafo/a están presentes en la descripción y análisis de “los otros”. Es decir, aunque el participante y su historia sean el centro de interés, no se omiten las palabras, pensamientos o emociones del investigador/a, sus motivaciones o conocimientos previos, de forma que se contextualiza la historia que se cuenta sobre los participantes. El proceso de obtención y el análisis de los datos y de patrones que emergen se realiza de forma reflexiva, y teniendo en cuenta los significados y dinámicas emocionales de los encuentros investigador/investigado, entendiendo así el conocimiento obtenido como un resultado generado de forma interactiva (Ellis, 2004). Esto tiene implicaciones en todas las fases de la investigación, desde el “making off”, como afirma (Cárcamo Vásquez, n.d.). Se trata, según el mismo autor, de intentar mantener una actitud abierta para dialogar con la realidad y posicionarse y reconocerse como parte de ella, estar vigilante y con disposición al diálogo, eludiendo la imposición de puntos de vista o restringir la mirada a lo que se considera importante. Realizar modificaciones del diseño si es necesario, dando paso la emergencia de nuevos bloques

temáticos y nuevas entrevistas para completar información, entre otras. Realizar descripciones complejas de la realidad: huyendo de la descripción plana hacia la descripción densa, en el diálogo entre los sucesos recogidos en el diario de campo y la teoría existente que permiten reflexionar sobre cómo y por qué suceden (Geertz, 1989). En definitiva, siendo consciente del proceso de producción de datos, y de cómo yo misma me transformaba como investigadora en relación con la realidad estudiada.

En concreto, hablamos de etnografía contra-narrativa cuando su objetivo es construir relatos que respondan a la perspectiva deficitaria hegemónica, y, como proponen Solórzano y Yosso (2002), puedan ser utilizados como herramientas teóricas, metodológicas y pedagógicas para responder al racismo, sexismo y clasismo, es decir hacia la justicia social.

Desde esta perspectiva, la investigación se ha desarrollado en cinco fases, con un trabajo de campo intensivo realizado en 19 meses, precedidos por una fase de diseño, y seguidas por dos fases de análisis y redacción:

- I. Contextualización y diseño del proyecto de investigación: Febrero-Julio 2013 (6 meses).
- II. Trabajo de campo. Producción inicial de datos sobre jóvenes –adultos, fuera de la escuela. Setiembre 2013-Julio 2014 (10 meses).
- III. Trabajo de campo. Producción de datos sobre jóvenes adolescentes, en una etnografía escolar realizada durante el curso escolar (2014-15). Setiembre 2014-Mayo 2015 (9 meses).
- IV. Análisis, retorno al campo y producción científica. Diciembre 2015-Junio 2017 (18 meses).
- V. Revisión y redacción final. Setiembre 2017-Febrero 2018 (6 meses).

### **2.3. Técnicas e instrumentos**

La técnica principal aplicada durante la segunda y cuarta fase de la investigación son las historias de vida. Se realizaron reconstrucciones biográficas (Naples, 2003; Riessman, 2008) elaboradas con un objetivo contra-narrativo (Solórzano y Yosso, 2002) a través de distintas entrevistas biográficas narrativas, con un mínimo de dos entrevistas formales, realizadas una vez ya se había establecido cierto grado de confianza con los participantes. Esto fue distinto en cada caso, puesto que como se ha explicado en apartados anteriores, para algunos no era completamente una extraña, y en cambio otros solo sabían que había entrevistado también a un amigo/a o conocido suyo, aunque la mayoría me habían visto en alguno de sus contextos cotidianos y/o en eventos y celebraciones de la comunidad.

Las primeras entrevistas se realizaron en el contexto de una conversación informal, iniciada por la investigadora con una única pregunta: ¿me puedes explicar tu vida? Que solo era complementada, si era necesario, con preguntas abiertas sobre etapas vitales del tipo: ¿qué recuerdas de cuando eras pequeña?, o con preguntas para aclarar y/o profundizar en sus explicaciones. Con anterioridad, los participantes conocían el proyecto de investigación y sus objetivos, sabían que la entrevista estaba siendo registrada y que podían pedir detener la grabación o incluso la entrevista si lo consideraban oportuno. Se les había informado también sobre la confidencialidad de la situación y lo que allí se explicase y que podían elegir un pseudónimo con el que me referiría a ellos y ellas en mi trabajo. Estas primeras entrevistas fueron transcritas y analizadas, construyendo un índice de sucesos vitales. La situación de entrevista, es decir, como se llegó a acordar la cita (p.ej. conversaciones telefónicas previas), la descripción del lugar y el clima emocional que se generaba fueron registrados, y considerados en el análisis.

Se intentó iniciar las conversaciones en castellano, sabiendo que era uno de los idiomas que formaba parte de sus lenguas familiares (especialmente entre los grupos de hermanos/as nacidos en Cataluña), y explicité que podrían usar la lengua (se sobreentendía catalán o castellano) en la que se sintiesen más cómodos, siendo consciente de la jerarquización existente en el uso del repertorio lingüístico. Únicamente dos chicos decidieron utilizar el catalán, y esa fue nuestra lengua de comunicación.

Para la segunda entrevista se elaboró un guión (ver anexo 3) a través de indicadores surgidos de la información generada en las primeras entrevistas y de los temas relevantes recogidos en la literatura específica desde la perspectiva teórica en la que me situaba. Estas entrevistas fueron transcritas y se elaboró una ficha, que recogía los datos sociodemográficos de cada caso, el índice anterior modificado/ajustado y una descripción narrativa de la historia vital de cada joven, prestando atención y especificando los aspectos temáticos que habían emergido como relevantes en cada caso.

Fue durante la descripción narrativa de los casos cuando me vi incapaz de realizar este ejercicio sin antes producir los mismos datos para mi caso. Los jóvenes habían compartido aspectos centrales de sus vidas y de sus procesos de subjetivación y yo no podía plasmarlos de forma irrespetuosa o que pudiese resultar desagradable o incluso dañina a nivel emocional para ellos, así que el ejercicio de escribir mi caso me ayudó a desarrollar mayor empatía e intentar una rutina de escritura académica más sensible. La opción de una investigación colaborativa se valoró pero finalmente fue descartada, por cuestiones expuestas anteriormente. En algunos casos, se pudo realizar una tercera

entrevista en la que se intentaba aclarar cuestiones, cubrir vacíos temáticos detectados y presentar la interpretación del relato a los participantes, para asegurar que no se había malinterpretado la información.

Todo esto fue complementado con el análisis de los perfiles públicos de los y las jóvenes en las redes sociales y con entrevistas con algunos de los progenitores. En paralelo, se realizó observación participante en entornos y eventos familiares y comunitarios de la comunidad negroafricana de la zona de estudio (asistencia a bautizos, bodas, fiestas para recaudar dinero, entre otros), así como entrevistas formales e informales a distintos miembros de asociaciones negro-africanas del municipio y del área y asistencia a algunas de sus reuniones y actividades.

Durante todas las entrevistas, tanto a los jóvenes-adultos como a sus familiares u otros miembros del mismo origen, intenté seguir ciertas formalidades que sé que son importantes para el grupo de adultos procedentes de Gambia y Senegal, y que estoy convencida que ayudó a situarme en una posición de otredad más cercana, o como mínimo mostrar el respeto que atribuyo a las diferentes costumbres y prácticas culturales y familiares (por ejemplo, durante el saludo, preguntar explícitamente por el estado de familiares en concreto). Intenté también mostrar interés por su vida y situación más allá de los objetivos de la investigación (por ejemplo, cómo están viviendo alguna pérdida) y generar un clima distendido en el que la relación pudiera ser bidireccional, de forma que algunos jóvenes también hacían preguntas sobre mi vida, o en la que las entrevistas fueron en realidad conversaciones durante encuentros en su casa, con nuestros hijos e hijas, durante los cuales iban entrando y saliendo algunas visitas.

En la tercera fase de trabajo, el trabajo de campo con jóvenes-adolescentes, la técnica principal fue la observación no participante en cuatro grupos de 2º de ESO del instituto seleccionado y su registro en el diario de campo. En relación con el trabajo de campo dentro del instituto, debo especificar que intenté diferenciarme claramente respecto al profesorado a través de pequeños detalles pero que significativamente rompen con las pautas de comportamiento implícitas que definen la jerarquía escolar maestro-alumno. Por ejemplo, sentándome al final de la clase y no delante, quedándome en el aula entre clases, sin ir a la sala de profesores, cargando mis pertenencias de un lugar a otro, sin tener una ubicación fija en el centro, y mostrando mis opiniones aunque difiriesen de la del profesorado o hablando de mi vida personal, cosa que por mi percepción pocos profesores hacían.

Aunque desde un inicio, concretamente desde que pisé las cuatro aulas de segundo de ESO que observé, pedí permiso también al alumnado para estar allí, como era de esperar, nadie se opuso aunque no entendieran exactamente qué hacía allí, hecho que

provocaba, a menudo, sus preguntas. Desde esa primera entrada intenté exponer claramente el proyecto RESL.eu y explicité que yo me fijaba especialmente en las trayectorias educativas y vitales de hijos de inmigrantes procedentes de África occidental, esa información pasó prácticamente inadvertida, y si me veían anotar en la libreta algunas cuestiones para recordar posteriormente en la escritura del diario de campo, solían preguntar qué era lo que apuntaba y en qué me fijaba. Acabaron situándome en un rol ambiguo entre una estudiante “en prácticas” y el papel de la psicopedagoga a la que explicaban más en detalle que a los profesores su vida personal, o algunos problemas que surgían entre ellos.

Esta información fue complementada con el análisis de documentos del centro que me facilitó el equipo directivo, en concreto: la programación anual (curso 2014-15), la memoria anual (curso 2013-14) y el documento de “Normes i Organització del Funcionament de Centre” (NOFC), aprobado por Consejo Escolar en enero de 2015, junto con dos entrevistas a miembros del equipo directivo y una a la psicopedagoga.

Se complementó también con una entrevista semi-dirigida a todos los jóvenes-adolescentes y un grupo de discusión con los tutores de los 4 grupos de 2º de ESO y los coordinadores de nivel (ver guiones en anexo 3), además de las entrevistas informales al resto de profesorado que se realizaban en paralelo a la observación.

**TABLA 2.4. Resumen de técnicas aplicadas en el trabajo de campo.**

<b>Jóvenes- adultos</b>	<b>Jóvenes-adolescentes</b>
- <b>Historias de vida: entrevistas biográficas.</b>	- <b>Observación participante y no participante, 2º ESO, 1 instituto.</b>
- Análisis perfiles públicos redes sociales.	- Análisis documentos centro.
- Entrevistas padres.	- Entrevistas jóvenes.
- Entrevistas miembros asociaciones intraétnicas	- Entrevistas equipo directivo y psicopedagoga.
- Observación participante entornos y eventos familiares y comunitarios	- Grupo discusión tutores y coordinadores.
	- Entrevistas informales profesorado.

## **2.4. Análisis e interpretación de los datos**

El análisis de los datos se ha realizado siguiendo una estrategia mixta entre análisis inductivo y deductivo, similar a lo que algunos autores han nombrado como una grounded theory “modificada” (Isapa-Landa, 2013 citando a Fine, 2004). De esta manera se consiguió incorporar los principales antecedentes sobre los temas que focalizaban los objetivos, sin perder de vista el hecho que las categorías de análisis estuviesen fundamentadas en la experiencia que habían relatado los y las jóvenes.

Este proceso se llevó a cabo con el uso del programa de análisis cualitativo Nvivo11. El uso de este software ha permitido almacenar los datos de forma única en carpetas y casos, así como conducir una aproximación entre la cercanía y la distancia con los datos (Bazeley & Jackson, 2013). Para conseguir un análisis minucioso se procedió a la transcripción (completa de las técnicas principales de cada fase y parcial de las complementarias), codificación (árbol de nodos) y reflexión (anotaciones, vínculos, y memos) de todo el material según casos y temas, leyendo y releendo una y otra vez cada recurso. Una vez hecho esto se tomó perspectiva global a través de la síntesis de la información (informes y herramientas visuales), la clasificación (atributos y valores) y la comparación (herramientas visuales y matrices de análisis) de los datos.

Una parte destacada de este proceso fue la codificación de los datos y la reflexión que producía. Este proceso se realizó en dos fases. En una primera fase se codificó en temáticas generales algunos documentos, así como se detectaron indicadores surgidos de forma inductiva. A partir de esto se codificó todo el material, incluyendo el diario de campo. En una segunda fase, se aplicaron los indicadores surgidos de la revisión de la literatura específica realizada para cada texto del compendio, de forma que modificaron y complementaron la propuesta inicial (ver anexo 4. Árbol de nodos).

En concreto, una vez codificadas las entrevistas biográficas de los jóvenes-adultos se construyó un índice de sucesos, un resumen de las temáticas principales que emergían de cada entrevista (en relación a los indicadores pero también prestando atención a aspectos emocionales que reflejaron los y las participantes) y una descripción del tipo de trayectoria formativo-laboral y residencial-familiar seguida. Para el resto de material se realizó el resumen global, no tanto de temas específicos sino de la narrativa o relato general que producía ese material en concreto.

### 3. Referencias del capítulo introductorio

- Abajo, E., & Carrasco, S. (Eds.). (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Madrid: CIDE- Instituto de la Mujer.
- Aixelà, Y. (2012). Entre las dictaduras y el petróleo: las migraciones transnacionales de guinea ecuatorial. *Revista Andaluza de Antropología*, (3), 80–93.
- Alba, R. (2005b). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20–49. <http://doi.org/10.1080/0141987042000280003>
- Alba, R., & Holdaway, J. (Eds.). (2013). The children of immigrants at school: a comparative look at integration in the United States and Western Europe. NY and London: Social Science Research Council and New York University Press.
- Alba, R., & Nee, V. (Eds.). (2003). Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary America. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Allmark, P., Boote, J., Chambers, E., Clarke, A., McDonnell, A., Thompson, A., & Tod, A. M. (2009). Ethical Issues in the Use of In-Depth Interviews: Literature Review and Discussion. *Research Ethics*, 5(2), 48–54. <http://doi.org/10.1177/174701610900500203>
- Aparicio, R., & Portes, A. (2014). Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes (Obra Social). Barcelona.
- Asante, M. K. (1991). The Afrocentric Idea in Education. *The Journal of Negro Education*, 60(2), 170. <http://doi.org/10.2307/2295608>
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries : the social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo*. SAGE.
- Bledsoe, C. H. (2006). The demography of family reunification: from circulation to substitution in Gambian Spain. Max Plank Institute of Demographic Research ....
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists. Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. (Second edi). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Brah, A., & Phoenix, A. (2004). Ain ' t I A Woman ? Revisiting Intersectionality. *Journal of*

International Women's Studies, 5(3), 75–86.

Burgaleta Pérez, E. (2011). Género, identidad y consumo: Las nuevas maternidades en España. Universidad Complutense de Madrid.

Cárcamo Vázquez, H. (Ed.)(2014). Making of... Construcciones etnográficas de la educación. Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación.

Carrasco, S. (2008). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. In M. I. Jociles Rubio & A. Franzé Mudanó (Eds.), ¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación (pp. 181–202). Trotta.

Carrasco, S., Ballestín, B., Herrera, D., & Olivé, C. M. (2002). Infància i immigració a Barcelona. Entre els projectes dels adults i les realitats dels infants (Vol. IV). En Barcelona: CIIMU. In C. Gómez Granell, M. García-Milà, A. Ripol-Milet, & C. Panchón Iglesias (Eds.), La infància i les famílies als inicis del segle XXI. Institut d' Infancia i Món Urbà CIIMU.

Carrasco, S., & Gibson, M. a. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. Revista Del Ministerio de Trabajo Y ..., 59–76.

Carrasco, S., Narciso, L., & Bertran, M. (2018). Neglected aspirations. Academic trajectories and the risk of early school leavers among immigrant and Roma youth in Spain. In L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq, & C. Timmerman (Eds.), Comparative perspectives in early school leaving in the European Union (pp. 164–182). Oxon and NY: Routledge.

Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono Escolar Prematuro y alumnado de origen extranjero: ¿un problema invisible? Anuario CIDOB de La Inmigración.(en prensa).

Carrasco, S., Pàmies, J., & Ponferrada, M. (2011b). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. Migraciones, 29, 31–60.

Casal, J., Garcia, M., Merino, R., & Quesada, M. (2004). Enquesta als joves de Catalunya 2002. Itineraris educatius, laborals i familiars. Secretaria de Joventut. Dep. Presidència. Generalitat de Catalunya.



- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista de Sociologia*, 79, 21–48.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia: Siglo del Hombre Editores. 306 pág.
- Crul, M. (2015). Super-diversity vs. assimilation: how complex diversity in majority–minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 9451(January), 1–15.  
<http://doi.org/10.1080/1369183X.2015.1061425>
- Crul, M., & Schneider, J. (2010). Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249–1268. <http://doi.org/10.1080/01419871003624068>
- Delamont, S. (2009). The only honest thing: Autoethnography, reflexivity and small crises in fieldwork. *Ethnography and Education*, 4(1), 51–63.  
<http://doi.org/10.1080/17457820802703507>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2008). *The landscape of qualitative research (3rd ed.)*. SAGE Publications.
- Direcció general per a la immigració. (2011). *La població de nacionalitat senegalesa o gambiana a Catalunya (No. 10)*. Barcelona.
- Domingo, A., Sabate, A., & Ortega, E. (2014). ¿ Migración neohispánica? El impacto de la crisis económica en la emigración española. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (29, septiembre-diciembre), 39–66.
- Domingo i Valls, A., & Sabater i Coll, A. (2012). Segregació, enclavaments i discursos institucionals al voltant de la població subsahariana a Catalunya. *Recerca I Immigració IV : Convocatòria ARAFI-2008*, 43–79.
- Egharevba, I. (2001). Researching an-'other' minority ethnic community: Reflections of a black female researcher on the intersections of race, gender and other power positions on the research process. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(3), 225–241. <http://doi.org/10.1080/13645570010023760>

- Ekwe-ekwe, H. (2010). ¿Qué es esto de “África subsahariana”? *Africaneando. Revista de Actualidad Y Experiencias*, 2(Parte II), 4–7.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I : a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: an overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum : Qualitative Social Research*, 12(1), 1–12.
- England, K. V. L. (1994). Getting personal: Reflexivity, positionality, and feminist research. *Professional Geographer*, 46(1), 80–89. <http://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00080.x>
- Enguita, M. F., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona: Fundació “La Caixa.”
- Estévez, P. (2015). Censo y etnicidad en España. Historia de una ausencia. *Papeles Del CEIC.*, 2015/2(131).
- European Commission. (2010). *Europe 2020. A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels.
- European Commission against Racism and Intolerance. (2018). *ECRI Report on Spain (fifth monitoring cycle)*.
- European Commission against Racism and Intolerance (ECRI). (2006). *Third report on Spain*.
- Farfán-Santos, E. (2016). *Black bodies, black rights : the politics of quilombolismo in contemporary Brazil*. Austin: University of Texas Press.
- Feixa, C., Rubio, C., Ganau, J., & Solsona, F. (Eds.). (2017). *L’emigrant 2.0. Emigració juvenil, nous moviments socials i xarxes digitals (No. 35)*. Barcelona.
- Foley, D. (2008). Introduction to Theme Issue : White Privilege. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 225–226. <http://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00018.x.225>
- Foley, D. & Valenzuela, Á. (2005). Critical ethnography. In *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition* (pp. 217–234). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Fredricks, J. A. (2011). *Engagement in School and Out-of-School Contexts: A*

- Multidimensional View of Engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327–335.  
<http://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Gallman, S. C. (2017). Fight on, bright lights: On art and ethnography as persistent hope and creative altruism in an era of global despair. In IV Congreso internacional de etnografía y educación. La educación, la diversidad y la desigualdad en el mundo global del S.XXI. Bellaterra: EMIGRA, UAB.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Gentile, A. (2013). Emancipación juvenil en tiempos de crisis. Un diagnóstico para impulsar la inserción laboral y la transición residencial (No. 73/2013). Spain.
- Gibbons, J. A., Hammersley, M., & Atkinson, P. (1986). *Ethnography: Principles in Practice*. *Contemporary Sociology*, 15(3), 451. <http://doi.org/10.2307/2070079>
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Gibson, M. A., Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., & Rios, A. (2013). Different systems, similar results. Youth of immigrant origin at school in California and Catalonia. In R. Alba & J. Holdaway (Eds.), *The Children of Immigrants at School, a comparative look at integration in the United States and Western Europe* (pp. 84–119). New York: Nwe York University Press.
- Ispa-Landa, S. (2013). Gender, Race, and Justifications for Group Exclusion: Urban Black Students Bussed to Affluent Suburban Schools. *Sociology of Education*, 86(3), 218–233. <http://doi.org/10.1177/0038040712472912>
- Jabardo, M. (2006). *Senegaleses en España. Conexiones entre origen y destino*. Secretaría General de Inmigración y Emigración. Portal de la Inmigración. Retrieved May 6, 2014, from <http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/SenegalesesEspana.html>
- Kaplan Marcusán, A. (1998). *De Senegambia a Cataluña: Procesos de aculturación e integración social*. Barcelona: Fundació “La Caixa.”
- Landolt, P. (2001). Salvadoran economic transnationalism: embedded strategies for household maintenance, immigrant incorporation, and entrepreneurial expansion. *Global Networks*, 1(3), 217–241.
- Lévi-Strauss, C. (1983). *Le regard éloigné*. Plon.

- López Cabezas, J. M. (2005). Racismo y pensamiento moderno: El ejemplo de la invención de los camitas y de los subsaharianos. In A. Custodio (Ed.), *O racismo, ontem e hoje. Estados, Poderes e Identidades na África Subsariana* (pp. 55–63). Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.
- López Carmona, D. P. (2013). Jóvenes vulnerables y exclusión residencial. In J. Benito Lozano & M. Hernández Pedreño (Eds.), *Vivienda y exclusión residencial* (pp. 243–268). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- M'Charek, A. (2013). BEYOND FACT OR FICTION: On the Materiality of Race in Practice. *Cultural Anthropology*, 28(3), 420–442. <http://doi.org/10.1111/cuan.12012>
- Massey, D. S., Goldring, L., & Durand, J. (1994). Continuities in Transnational Migration: An Analysis of Nineteen Mexican Communities. *American Journal of Sociology*, 99(6), 1492–1533. <http://doi.org/10.1086/230452>
- Montaño, M. (2016). Negro-africanos en la provincia de Huelva : entre la integración y el racismo. Universidad de Huelva.
- Moreno, A. (2015). Produciendo la juventud: la imagen de los jóvenes en los estudios generales sobre la juventud española. *Revista de Estudios de Juventud*, (110 Monográfico: Los estudios sobre la juventud en España: Pasado, presente, futuro), 35–48.
- Mullings, L. (2005). INTERROGATING RACISM: Toward an Antiracist Anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 34(1), 667–693. <http://doi.org/10.1146/annurev.anthro.32.061002.093435>
- Naples, N. A. (2003). *Feminism and method: Ethnography, discourse analysis, and activist research*. New York and London: Routledge.
- Ogbu, J. U. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3–29.
- Oomen, A., & Plant, P. (2014). *Early School Leaving and Lifelong Guidance* (No. 6).
- Pajares, M. (2003). Discriminación racial y políticas antidiscriminatorias. In S. Garganté (Ed.), *La discriminación racial : propuestas para una legislación antidiscriminatoria en España* (pp. 13–38). Icaria.
- Parella, S. (2008). *Desigualdad de género y jóvenes inmigrantes* (No. Vol. 5).
- Phoenix, A. (2005). Remembered racialisation: young people and positioning in

- differential understandings. In K. Murji & J. Solomos (Eds.), *Racialization: studies in theory and practice* (pp. 103–122). Oxford University Press.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (1996). *Immigrant America*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96. <http://doi.org/10.2307/1047678>
- Reay, D., Hollingworth, S., Williams, K., Crozier, G., Jamieson, F., James, D., & Beedell, P. (2007). 'A Darker Shade of Pale?' Whiteness, the Middle Classes and Multi-Ethnic Inner City Schooling. *Sociology*, 41(6), 1041–1060. <http://doi.org/10.1177/0038038507082314>
- Reich, J. A. (2003). Pregnant with Possibility: Reflections on Embodiment, Access, and Inclusion in Field Research. *Qualitative Sociology*, 26(3), 351–367. <http://doi.org/10.1023/A:1024018326659>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. CA, USA: SAGE Publications.
- Rumbaut, R., & Portes, A. (Eds.). (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America*. University of California Press.
- Serracant, P. (2014). *Canvis i continuïtats en les trajectòries de transició de la joventut catalana* Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Serracant, P. (coord). (2013). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012. Volum 1. Transicions juvenils i condicions materials d'existència*. Col·lecció Estudis, núm. 34. Barcelona.
- Serracant, P., & Fabra, S. (2013). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012. Una mirada global a les persones joves en temps de crisi* (No. 52). Barcelona.
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44. <http://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Sow, P. (2007). Diásporas africanas y mundialización: de la representación histórica a la toma de conciencia. In *África en diáspora: Movimientos de población y políticas estatales* (pp. 135–152). Fundació Cidob.

Sutton, M., & Levinson, B. (2001). Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy.

Triandafyllidou, A. (2009). Sub-Saharan African immigrant activists in Europe: transcultural capital and transcultural community building. *Ethnic and Racial Studies*, 32(1), 93–116. <http://doi.org/10.1080/01419870802196021>

Vives, L., & Sité, S. (2010). Negra española, negra extranjera: dos historias de una misma discriminación. *Revista de Estudios de Juventud*, (89), 163–186.

Weiner-Levy, N. (2009). When the Hegemony Studies the Minority. An Israeli Jewish Researcher Druze Women: Transformations of Power, Alienation and Affinity in the Field. *Qualitative Inquiry*, Vol. 15 (4): 721-739.



## **II. Publicaciones**





## Publicación 1: Capítulo de libro.

Narciso, L. y Carrasco, S. (2018) Movilidad al país de origen familiar. Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass media, en Carrasco, S. y Ábel Beremenyi (Eds.) *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares*. Colección de Estudios Migratorios, Editorial Bellaterra, 22 pág. (en prensa).



## 4. Movilidad al país de origen familiar. Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass media<sup>15</sup>

El absentismo prolongado de alumnos negroafricanos<sup>16</sup> se vive con una preocupación fatalista y como un fenómeno ajeno en las escuelas. Según el profesorado, muchos jóvenes de estos orígenes “desaparecen”, a menudo sin previo aviso, para ser “enviados” al país de origen familiar. Su absentismo continuado suele estar asociado al retorno temporal o definitivo, por lo que la escuela y las instituciones les “pierden el rastro”. Parece existir una opinión generalizada sobre el patrón de movilidad más frecuente entre este grupo de hijos de migrantes, que no se corresponde con el conocimiento y el análisis del fenómeno desde la investigación, escasa en esta cuestión como en tantas otras que les afectan (Narciso, 2012). El discurso en torno a las estancias en origen acaba convirtiéndose, desde una posición paternalista, en un elemento estigmatizante. Se responsabiliza a las familias y a la comunidad del impacto negativo de la movilidad en sus trayectorias académicas y, por extensión, en las condiciones para su inserción social, a la vez que se contribuye a normalizar el estatismo escolar.

En este capítulo reconstruiremos los principales debates públicos y los discursos dominantes, aparecidos en los medios de comunicación, sobre la *movilidad de retorno* de los jóvenes negroafricanos, y las representaciones sobre ellos y sus familias que se derivan de esos debates y discursos. Concretamente, nos proponemos:

---

<sup>15</sup> Este texto forma parte del trabajo de la tesis doctoral *Jóvenes negroafricanos en Cataluña. De la inmigración a la emancipación*, vinculada al proyecto «Reducing Early School Leaving in the EU», financiado por el Séptimo Programa Marco de Investigación de la Unión Europea (nº 320223). A través de una etnografía multinivel (Ogbu, 1981), que incluyó observación participante en un instituto de secundaria y en las redes sociales y entornos y eventos familiares y comunitarios de la comunidad negroafricana de la zona de estudio, se reconstruyeron las trayectorias educativas y vitales de los chicos y chicas de estos orígenes. Se replantea también el debate sobre «raza», racismo y sus impactos, desde una perspectiva interseccional, uno de cuyos núcleos centrales son las representaciones. Algunos aspectos de este trabajo han sido desarrollados a través del proyecto «La movilidad del alumnado y su impacto en la escolarización en la región metropolitana de Barcelona: tipos, procesos y tendencias» (MEC, Plan nacional I+D+I [2013-12015] CSO 2012-34285), así como el proyecto «Món local i diversitat religiosa a Catalunya: una diagnosi de les tensions entre els models de gestió i l'acomodació dels col·lectius *alteritzats*» (AGAUR-RELIG, 2014, 00011).

<sup>16</sup> Descartamos el término *subsahariano* por tratarse de una denominación ajena al grupo estudiado, considerado un término eurocéntrico vinculado a una identidad impuesta racista (López Cabezas, 2005). Nos inclinamos por utilizar el término *negroafricano* porque se refiere a una de las fronteras visibles (Richard Alba, 2005a) que unifica a grupos diversos, y es más cercano a la autodenominación más utilizada por los jóvenes durante el trabajo de campo, «negros», por encima de los etnónimos de los diferentes grupos étnicos de África occidental (fula, sarahole, mandinga, wolof, entre otros), o las nacionalidades (principalmente Gambia y Senegal).

- Mostrar cómo los medios han reproducido cierta alarma social y, especialmente, escolar, respecto al hecho de que los padres negroafricanos “envíen” a origen a estos jóvenes con el supuesto objetivo de islamizarlos, a través del análisis de piezas informativas emitidas en los telenoticias de una cadena pública.
- Presentar los términos en que son definidos, los marcadores identitarios que se ensalzan, y cómo son entendidos ciertos procesos de movilidad, en contraposición a lo que nos indica la literatura especializada y el trabajo de campo propio.
- Plantear el debate sobre las implicaciones del “espejo social” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003) negativo en el que se reflejan, y los riesgos que este conlleva en sus identidades personales y académicas.
- Contribuir a la reflexión sobre el impacto que las noticias pueden tener sobre la sociedad receptora -la audiencia-, y cómo se vinculan al discurso público general sobre religión y ciudadanía.

#### **4.1. Hijos e hijas de migrantes de origen negroafricano y medios de comunicación**

La población negroafricana está recurrentemente sobreexpuesta en los medios, mientras que la información presentada es reductora y estereotipada. Esto produce una imagen desdibujada que (re)produce y mantiene los estereotipos sobre ellos y sus comunidades de origen.

López y Losa (2007) presentaron un análisis de los discursos sobre las minorías (marroquíes y negroafricanos en los informativos tarde-noche de dos cadenas públicas españolas) y la clasificación social subyacente que revelan. Constataron que el tratamiento predominante era sensacionalista y buscaba la dramatización, y que los migrantes negroafricanos eran representados como masa homogénea, sujetos pasivos y de naturaleza primitiva, a través de diferentes estrategias discriminatorias textuales y visuales. A menudo, la negritud es utilizada como epítome de extranjería o inmigración, muchas veces sin que los protagonistas de las noticias sean realmente personas de origen negroafricano. Los hechos noticiables vinculados a estas comunidades son bastante limitados, como sucede en general para todas las minorías; y los temas son “una lista corta y estereotipada en la cual las categorías son definidas generalmente de una manera negativa” (Van Dijk, 2002:199).

En este caso, los titulares en la prensa revelan un imaginario colectivo muy negativo. Los hechos noticiables son generalmente relativos a los intentos de acceder a la Europa fortaleza (el “Salto a la Valla” o los naufragios en el Mediterráneo) o a actividades ilegales (como la venta ambulante) en una imagen que evoca violencia, primitivismo e ilegalidad (hombres en grupo, desindividualizados, enfrentándose a la policía, gritando a los micrófonos o realizando actividades no legales). En cuanto a los jóvenes, éstos aparecen solamente en tres situaciones: cuando se presentan casos de llegadas a costas españolas en los que se utiliza a los menores como forma de permanecer en el Estado, cuando se plantea el debate sobre la mutilación genital femenina y cuando chicos y chicas viajan a origen, caso que analizaremos a continuación. En consecuencia, suelen ser protagonistas en noticias que proyectan representaciones distorsionadas de su cultura familiar, que supuestamente los perjudica.

Por otro lado, permanecen invisibilizados en el mapa de la infancia y juventud catalana, generalmente asociada a la condición de ser *blanco*, así como en la denuncia de la discriminación y la exclusión que pueden experimentar de forma específica. En un contexto en el cual una tercera parte de la población joven en Cataluña, de entre 16 y 25 años, era de origen extranjero en el 2010, todavía con un importante grupo llegado por motivos laborales entre los más jóvenes (Alarcón, 2010), el alumnado de estas nacionalidades suponía ya el 6,7 % de los estudiantes extranjeros en el 2015 en todas las etapas educativas (más del 8 % en infantil y primaria)<sup>17</sup>. En nuestro trabajo de campo, los responsables educativos afirmaban que estos chicos tienen mayores tasas de abandono y fracaso escolar, y un breve análisis de los datos disponibles del Departament d’Ensenyament para el curso 2014-2015 lo confirma: el 57,3 % de los alumnos negroafricanos evaluados se graduaron en ESO, frente a una media del 66,5 % de sus pares extranjeros y el 89,8 % de alumnos de nacionalidad española. A ello se añaden altas tasas de desempleo entre los padres y su mayor presencia en nichos laborales poco cualificados (Direcció general per a la immigració, 2011), lo que contribuye a proyectar, en los jóvenes de estos orígenes, menores expectativas de movilidad social y a que sean percibidos como *minoría de riesgo* en la escuela (Carrasco, 2008).

Raras veces se publican noticias como las firmadas por Danilson Gomes en *Vice* en las que se denuncian las experiencias de racismo vividas por seis chicos y seis chicas negras en Madrid, “Jóvenes negros españoles cuentan sus peores vivencias de discriminación” y “Jóvenes negras españolas nos cuentan sus peores casos de discriminación y acoso”, publicadas en noviembre y diciembre de 2016 respectivamente. Casos que van desde el

---

<sup>17</sup> Departament d’Ensenyament. Estudis i Informes: Estadística de l’Educació, Sèries Anuals de Règim General, 2005-2015.

abuso policial a la discriminación en el acceso a la vivienda, a la sobresexualización en el ámbito laboral o a humillaciones racistas públicas en la universidad.

Así pues, la paradoja sobrerrepresentación-invisibilidad (Carrasco, 2002) aplicable en general a los hijos e hijas de las migraciones extranjeras de terceros países es llevada al extremo en este caso. Si bien no existe una historia de contacto reconocida ni marcadamente negativa ni positiva entre la sociedad receptora y los inmigrantes de países del África occidental subsahariana, la negritud establece una diferenciación clara que se multiplica negativamente al añadirse a ella la condición musulmana, tal como es presentada; ello activa lo que Alba (2005) denominó “fronteras visibles” (*bright borders*), doblemente visibles en este caso.

En el apartado siguiente contextualizaremos y analizaremos una unidad informativa emitida en TV3 sobre chicos y chicas “enviados” al país de origen familiar. Este caso permitirá recopilar los estereotipos atribuidos a estos grupos, centrándonos en las representaciones que se les atribuyen como grupo “en movilidad”, así como plantear los principales debates sobre las imágenes sociales y los impactos que pueden producir en las identidades de los jóvenes y en la sociedad receptora, audiencia de las noticias.

Partimos de la perspectiva según la cual las noticias constituyen un tipo particular de discurso y una fuente de conocimiento y creación de opinión a la que se le atribuye autoridad, también sobre las minorías étnicas. Este tipo de discurso es fundamental en la dimensión cognitiva del racismo, y tiene un peso destacable en el aprendizaje y la extensión de prejuicios e ideologías étnicas, es decir, en el discurso dominante sobre los otros. Aunque el racismo suele asociarse a la extrema derecha por sus formas más explícitas, sus formas más comunes y cotidianas son obviadas y especialmente negadas si se atribuyen a la élite simbólica que controla el acceso al discurso público (Van Dijk, 1988, 2002, 2007), como puede suceder en el caso que presentamos, en el que un discurso implícito o explícito sobre el riesgo que la movilidad supone para la trayectoria educativa de los menores y, por extensión, para su proceso de inclusión social, claramente remarca la no pertenencia de la comunidad.

## **4.2. El caso de menores que viajan al país de origen familiar**

En enero del 2014 la televisión pública catalana se hizo eco del fenómeno de los menores que viajan solos al país de origen familiar. Durante dos días, el 21 y el 22, emitió distintas piezas informativas en los noticieros mostrándolas como “trabajo de investigación”, ampliadas en otros programas, en las que inequívocamente se

reproduce una voz de alarma. La repetición de estos enfoques en un medio público que aparentemente promueve la comprensión de la diferencia y la promoción de la convivencia<sup>18</sup> indica que prestar mayor atención a este caso y contextualizarlo en los debates y discursos públicos sobre gestión de la diversidad y, en particular, la exposición a la movilidad geográfica como marcador de dicha diversidad es del todo relevante. En los siguientes apartados desarrollamos su análisis en profundidad.

### 4.3. Metodología

Se ha realizado un análisis cualitativo de contenido (Ahuvia, 2001; Van Dijk, 1988, 2011) centrado en un momento puntual de tratamiento informativo que hemos considerado como caso paradigmático.

El análisis del lenguaje textual y audiovisual se ha realizado con el apoyo del programa de análisis cualitativo Nvivo, realizando diferentes visualizaciones, transcripciones del texto (voz en *off* y testimonios) y descripciones de las imágenes y tipo de planos utilizados, y la posterior codificación de todo el material (microestructura: gramática y léxica; estilo: estructura y uso de la retórica; macroestructura y superestructura: temas, propósito, discursos y su enfoque, fuentes y protagonistas; contexto: discursos en los que se sustenta).

La muestra corresponde a una unidad informativa de una cadena pública (TV3), conformada por seis piezas emitidas en los telenoticias mediodía y noche, así como una sección en el programa de las mañanas. Concretamente:<sup>19</sup>

1. “Niños catalanes en escuelas alcoránicas”. *Telenotícies nit* (21 de enero de 2014). 4:40 min. Recuperado de <http://www.tv3.cat/videos/4868011/Nens-catalans-en-escoles-alcoraniques#>.
2. “Las escuelas e institutos ante los jóvenes musulmanes que se van”. *Telenotícies nit* (21 de enero de 2014). 3:18 min. Recuperado de <http://www.tv3.cat/videos/4868031/Les-escoles-i-instituts-davant-els-joves-musulmans-que-sen-van>.
3. “Padres musulmanes envían a sus hijos a estudiar el Alcorán a África”. *Els matins* (22 de enero de 2014). 26:39 min. Recuperado de <http://www.tv3.cat/videos/4868831>.

---

<sup>18</sup> <http://www.ccma.cat/lilibredestil/>

<sup>19</sup> Los titulares que aparecen a continuación, así como todas las referencias a frases textuales de las noticias, han sido traducidas del catalán al castellano por las autoras.



4. “Gambia escuela de mujeres”. *Telenotícies migdia* (22 de enero de 2014). 3,16 min. Recuperado de <http://www.tv3.cat/videos/4869014/Gambia-escola-de-dones>; y 4.1 *Telenotícies vespre* (22 de enero de 2014). 2:36 min. Recuperado de <http://www.tv3.cat/videos/4869811/Gambia-escola-de-dones-TNV>.
5. “Niños catalanes en madrasas de Gambia”. *Info K* (22 de enero de 2014). 2:22 min. Recuperado de <http://www.tv3.cat/videos/4869611/Nens-catalans-en-madrasses-de-Gambia>.
6. “Centenares de niños catalanes hijos de extranjeros musulmanes vuelven al país familiar para estudiar el Alcorán”. *324* (22 de enero de 2014). 16:57 min. Recuperado de <http://www.324.cat/noticia/2285533/catalunya/Centenars-de-nens-catalans-fills-destrangers-musulmans-tornen-al-pais-familiar-per-estudiar-Alcora>.

Se trata de una crónica en diferido realizada por enviados especiales, con producción de imágenes propias y fuentes no oficiales, no siempre explicitadas. Cabe destacar que el acontecimiento objeto de atención fue originado por el canal sin que, al parecer, ningún suceso precipitase el hecho noticiable, de forma que no se emitió la noticia en otras cadenas de manera simultánea. El tema principal es que hijos e hijas de familias de origen negroafricano son trasladados al país de origen familiar para, al parecer, profundizar en formación religiosa y, en general, en la cultura familiar, así como para aprender a valorar las ventajas de las que disponen en Occidente y valorar el esfuerzo realizado por sus padres.

#### **4.4. Análisis del tratamiento informativo de jóvenes de origen negroafricano**

El análisis realizado de las piezas informativas indica que el tratamiento informativo reproduce los estereotipos existentes sobre las minorías y especialmente sobre las comunidades negroafricanas, a través del uso de estrategias indirectamente discriminatorias, como son: el protagonismo de la periodista que toma partido desde una posición de poder, representando al grupo dominante; la dramatización de la experiencia de los chicos y chicas; la uniformización del grupo; el tratamiento diferenciado por género con un sesgo en su análisis; y la falta de precisión en la información.

A continuación se detalla cada elemento:

Frente a una imagen de objetividad/neutralidad encontramos la voz de la periodista que toma partido, a través de:

1. Interpretaciones subjetivas:

“El director de la madrasa nos ha permitido el acceso, pero con la condición de que entrevistemos a los niños catalanes en grupo, en su despacho. Una situación que *los intimida y tal vez les impide hablar* abiertamente” (6). Un argumento impensable en una escuela en Europa, donde el acceso sería complicado, y no se cuestionaría que los menores estuviesen acompañados por sus referentes.

2. Juicios de valor implícitos:

“La mayoría de estos niños hablan sarahule, catalán y castellano, pero en cambio desconocen el árabe. *Aun así*, memorizan diariamente el Corán, *aunque no conocen su contenido*” (1).

“Tienen que aprenderse el Corán de arriba abajo, palabra por palabra ¡y esto es difícilísimo! (...) está escrito en árabe y según el islam más estricto sólo puede ser leído y recitado en esta lengua. Por tanto, los alumnos memorizan en árabe *aunque* para muchos no es su lengua *y no entienden nada*” (5).

“Estos jóvenes ven como su formación académica queda *truncada y a la larga puede perjudicar su futuro laboral*” (2, afirmación repetida en la noticia 5).

3. Afirmaciones difíciles de comprobar, descontextualizadas y sin que se mencionen fuentes o argumentos. Por ejemplo, el caso de la última frase de la voz en *off* en la segunda noticia:

“Para la *mayoría*, la movilidad es una *causa de la crisis* económica” (2), que aparece sin que previamente se esté debatiendo sobre las causas de los viajes, sino que se habla de la interrupción de trayectorias académicas; en la noticia emitida con anterioridad, esta causa no se nombra, sino que solamente se habla de dominar la religión practicada por la familia y su comunidad.

En cambio, encontramos una ausencia de esa voz y una falta de posicionamiento crítico cuando los testimonios (profesorado) son miembros del propio grupo, tomando por válidas sus palabras sin interpretaciones añadidas. En el ejemplo siguiente no se cuestiona la no escolarización de un chico durante seis meses ni, por tanto, la poca adaptación y reacción de la escuela como institución a este fenómeno:

“Cuando Bacari Sanyan volvió de Gambia, *esperó medio año para escolarizarse y no pudo* terminar la ESO, había cumplido dieciséis años y tuvo que optar por un PCPI” (2).

Lo mismo ocurre en el siguiente ejemplo, en el que el uso del verbo *obligar* nos lleva a que las prácticas de individualización del aprendizaje (perspectiva de educación inclusiva) sean entendidas de forma negativa, como si la escuela no debiera adaptarse a su alumnado.

“Los profesores *se ven obligados* a realizar una adaptación curricular” (2).

### **Dramatización de la experiencia de chicos y chicas por medio de:**

1. Declaraciones de testimonios que buscan ensalzar sus emociones:

“Los padres, los amigos que tenía allí en España, que aquí no los puedo encontrar”, dice un niño después de que la voz en *off* anunciara: “Algunos han olvidado el catalán y la mayoría *se sienten añorados*” (1). Parecen declaraciones espontáneas muy emotivas, pero es posible que no tuvieran el mismo efecto si el espectador conociese la pregunta realizada a los jóvenes, probablemente “¿Qué echas de menos de allí?”.

2. Planos muy cortos. Aunque se detalla el nombre y apellido de los chicos y chicas y, por tanto, se reconoce su identidad (en igualdad de condiciones frente a los testimonios adultos), parece que no se respeta completamente su intimidad con el constante uso de estos planos, o el encuadre de partes del cuerpo de las personas (manos, ojos...). (Vemos esta estrategia en todas las piezas).

### **Uniformización del grupo a través de:**

1. La pluralización de la experiencia individual:

“Las aulas de acogida pensadas para alumnos de nueva incorporación ahora tienen otra función, admitir alumnos nacidos en Cataluña que han pasado unos años en el país de origen de sus padres. Es el caso de Mary Saho” (2). Induce a pensar que es el caso de todos los chicos/as que retornan del viaje, sin mostrar la diversidad de experiencias, una representación de los chicos negros africanos como masa homogénea.

2. La falta de cuestionamiento de afirmaciones generalizadoras que realizan los maestros (una voz de autoridad en este caso) también remiten a una uniformidad de comportamiento dentro de este grupo de origen, sin dar voz a la otra parte para contrarrestar (padres, la familia extensa en origen o sus cuidadores y asociaciones que los representen, que solo aparecen en el programa donde se comentan los informativos), reproduciendo el patrón anteriormente señalado sobre de dar voz al “nosotros” y omitir la voz de “los otros”:

“[...] *los padres no responden* y el chaval, como aquel que dice, pierdes el rastro”.

3. El uso de generalizaciones y redondeo de cifras: “más de un centenar” (1), “la mayoría” (1), “muchos” (1, 2), “algunos” (1).

#### **Tratamiento diferenciado por género, evidenciado en:**

1. El uso de términos más negativos en las noticias referentes a chicas, dramatizando su experiencia:

“Se levantan diariamente a las cuatro de la madrugada. Una *disciplina estricta* que gira alrededor de la plegaria y el estudio” (4).

2. Contraste entre el tratamiento y las declaraciones, en las que precisamente son los chicos los más críticos con su estancia:

“Ir y venir... y yo... quiero quedar... quiero quedar en Gambia o aquí” (2).

“Me asusté, pensaría [pensaba] que ya no volvería allí, pero no. Mis padres han cambiado de opinión y me han dicho que dentro de un año volveré” (1).

En cambio, las chicas se muestran contentas y satisfechas ante esta experiencia:

“[...] me fui acostumbrando a la gente, y hasta ahora, que estoy contenta”.

Esta actitud es juzgada implícitamente como actitud pasiva resultado del sometimiento.

“Hace que acepten *con convencimiento* su estancia en esta madrasa de Serekunda” (4.1, también presente esta idea en la 3ª pieza).

#### **Falta de precisión en la información:**

1. Uso de términos inapropiados:

Se habla de *madrasa* como “escuela en árabe”, cuando en realidad hay distintos tipos de instituciones en Gambia donde se puede recibir formación religiosa y que aparecen en la información: los *kharanyimbé*, escuela coránica tradicional; los *maisí*, en los que internan a chicos que son formados por *marabouts* para recibir secretos mágicos y un nivel más avanzado de conocimiento del islam a cambio de su trabajo; y las *madrasas*, más formales que los *kharanyimbé* y sustentadas por distintas asociaciones religiosas. En ellas suele combinarse la educación religiosa con el conocimiento de otras materias, y se estudia árabe como lengua extranjera, de forma que no solo se recita el Corán sin entenderlo (Farjas, 2002b).

Se nombra el *niqab*, cuando en realidad aparecen distintos tipos de velos (khimar, chador y efectivamente, niqab).

2. Uso de marcadores identitarios de forma arbitraria e interesada:

“Niños/as catalanes” vs. “Padres extranjeros/musulmanes/africanos”.

Existe una clara polarización respecto a la pertenencia atribuida. De las dieciséis veces que se refieren a los chicos y chicas, once se refieren a ellos como niños, jóvenes o alumnos catalanes, dos veces más se los nombra como alumnos que han venido o que han nacido en Cataluña, y en una ocasión repetida en varias piezas se ve como los llaman diciendo únicamente la palabra “Cataluña”. Solo en una vez se refieren a ellos como “jóvenes musulmanes”, y en otra como “niños y niñas de la comunidad marroquí, senegalesa o gambiana que viven en Cataluña”.

Vemos, por ejemplo: “En la escuela coránica El Bilal hay unos 25 niños catalanes” (1).

A los padres, en cambio, no se les atribuye esta catalanidad, sino que se afirma que son “africanos” (5), o incluso en un titular figura “extranjeros musulmanes” (6).

La frase más paradigmática afirma: “Todos estos niños catalanes viven y estudian en Gambia. Sus padres, que son africanos, los han enviado para que aprendan la cultura” (5).

Paradójicamente, las autoadscripciones que realizan los jóvenes no repiten esta identificación. Una chica se define como musulmana:

“tú eres musulmán” (4.1).

Y, para referirse al origen, se refieren a España (p. ej. 4; 4.2) y no a Cataluña, que explícitamente ha sido resaltada por parte de los periodistas.

3. Falta de documentación o declaraciones de expertos en migraciones de estos orígenes.

## **4.5. Enfoque y discursos generales**

El enfoque de la unidad informativa es claramente problematizador. En primer lugar, de la *movilidad*, que es entendida como una interrupción del aprendizaje. No se pone en valor los recursos y capitales que puede aportar, tales como el dominio de idiomas relevantes en su entorno familiar y social, e incluso internacional; la ampliación y

mantenimiento de la red de parientes; posibles viajes e incorporación a universidades de países musulmanes, entre otros; es decir, no se concibe la movilidad como estrategia familiar legítima que pueda aportar ventajas a los menores en comparación con el resto de los estudiantes sin capital migratorio. En segundo lugar, es problematizador de la *práctica del islam*, porque se resaltan detalles que remiten a un islam más conservador, como el uso del niqab o la práctica de memorización sin comprensión del árabe.

Se produce, además, una alterización de los inmigrantes de origen negroafricano, dado que se construye un “ellos” negativo, que prioriza la transmisión de prácticas atávicas, tradicionales y conservadoras, y que somete especialmente a las chicas, frente a un “nosotros” bueno, protector de los menores, moderno o avanzado, en el que se incluye a los profesores y los periodistas, en un claro sesgo hacia el grupo dominante. Esta lógica ha sido considerada un elemento fundamental y ampliamente extendido del discurso racista (Van Dijk, 2007).

Así, en el discurso implícito se identifica:

- La expropiación simbólica de los menores: niños catalanes vs. padres extranjeros, musulmanes, africanos.
- La proyección de un déficit parental: las interrupciones de las trayectorias académicas entendidas como un desaprovechamiento de la inversión hacia la integración realizada sobre los hijos e hijas y la defensa del estatismo como modelo apropiado.
- La cultura representada como conservadora e incivilizada: que prioriza el adoctrinamiento religioso y promueve el sometimiento, especialmente de las chicas.

Estos tratamientos, realizados a menudo desde posturas progresistas, nos remiten al análisis de Lola López: “los niños africanos son utilizados para estigmatizar a su propia sociedad” (López, 2009:94), representada como incapaz y perversa. Bajo la coartada del humanismo se justifica la apropiación simbólica de estos chicos y chicas (en este caso, resaltando su catalanidad y desarrollando actitudes paternalistas al enjuiciar las prácticas de sus familias) reforzando el estereotipo hegemónico discapacitante de este grupo de migrantes, hasta el punto de cuestionar la competencia de los padres sobre la crianza de sus propios hijos, en el contexto europeo de crisis económica y de auge de los discursos racistas y xenófobos, así como de creciente islamofobia desde el inicio de siglo. Cabe destacar que la sociedad española no ha reconocido el islam, pese a su notorio arraigo, como una confesión propia sino asociado al fenómeno migratorio. Esto

ha mantenido el debate en torno a la sospecha de falta de integración, desde una perspectiva de asimilación cultural (Moreras, 2005).

Así pues, como se ha venido denunciando por parte de organizaciones activistas,<sup>20</sup> podemos afirmar que los medios de comunicación muestran a la población negroafricana de forma atávica e irracional, capaz de “interrumpir la educación” y “oprimir a las mujeres”, a pesar de los recursos que la sociedad receptora ha invertido y deberá seguir invirtiendo en ellos. Y es que las nociones populares sobre los africanos negros que prevalecen en Occidente no han superado los estereotipos coloniales que oscilan entre el buen salvaje (en estos casos, los menores, en general, y las mujeres, particularmente, a proteger) y el bárbaro (la comunidad), generando actitudes y prácticas desde el paternalismo hasta la criminalización, como afirma Iniesta (2009).

Como se ha apuntado anteriormente, la negritud junto con la condición musulmana activa las “fronteras visibles” (*bright borders*) (Richard Alba, 2005b), doblemente visibles en este caso. Carrasco, Pàmies, y Ponferrada (2011) mostraron, además, como estas fronteras visibles (ser musulmán, o de países de mayoría musulmana) camuflan las barreras que involuntariamente levantan las instituciones educativas frente a las oportunidades de aprendizaje y participación señaladas por (Booth, Ainscow y Black-Hawkins, 2000) que afectan a ciertos grupos de origen y a sus condiciones de integración. En esta línea, Moreras (2017) considera que la “hiperfocalización mediática del islam está provocando la hipereposición de los musulmanes (y, especialmente, de las musulmanas) en la esfera pública europea” y alerta el impacto que esto puede tener sobre la conciencia de las poblaciones musulmanas y su relación con la sociedad europea.

Paralelamente, el discurso público no cuestiona, y contribuye a hegemonizar, el modelo de inmovilidad. Se establece una superficial dicotomía entre los méritos de una permanencia estable en Cataluña en oposición a las desventajas de la movilidad, sin que estas sean analizadas con el fin de comprenderlas. Al mismo tiempo que la movilidad es ensalzada en etapas no obligatorias del sistema educativo, o aceptada cuando se produce entre los hijos de las élites (Carrasco y Narciso, 2018). Esta condena directa supone el rechazo de un fenómeno y, en consecuencia, no abrir un debate sobre los recursos que serían necesarios para gestionar la movilidad escolar dentro de un paradigma inclusivo.

---

<sup>20</sup> Véanse, por ejemplo, los informes anuales de SOS Racismo y sus campañas.

## **4.6. Menores negroafricanos y movilidad transnacional: estrategias y representaciones**

Hasta ahora hemos visto el tratamiento que reciben en la prensa los menores negroafricanos y sus familias, a través del caso presentado sobre movilidad al lugar de origen familiar, y que hemos contextualizado, en general, en el tratamiento que reciben las minorías en los medios de comunicación. A continuación ampliaremos la óptica presentando los datos existentes sobre este tipo de movilidad transnacional de menores y contextualizando y reconceptualizando el caso; finalmente, vincularemos la reproducción de los prejuicios y opiniones étnicas con el impacto que pueden tener sobre las identidades de los menores y sus oportunidades de vinculación a una sociedad multiétnica como adultos.

### ***4.6.1 La circulación transnacional de menores, descripción y principales causas***

Desde el establecimiento de las primeras familias negroafricanas en Cataluña, especialmente las de origen gambiano (de etnia soninké) se han conocido casos de hijos e hijas que viajan de forma temporal o definitiva al país de origen, en una migración internacional de retorno o circular.<sup>21</sup> Este fenómeno continua causando gran sorpresa y en algunos casos rechazo. Maruny (2002), en un trabajo exploratorio en origen y destino, menciona la “inevitable” mirada etnocéntrica desde la que generalmente se juzga este fenómeno.

Les parece terrible [a los profesionales de la educación] que, después de haber podido catar las ventajas de nuestro sistema educativo, estos niños y niñas deban enfrentarse a un mundo menos dotado de recursos y más lleno de riesgos. (Maruny, 2002, p. 522)

La incompreensión ha hecho que este tipo de movilidad haya teñido todo el debate pero, paradójicamente, a pesar de la preocupación que causa, la práctica en sí ha sido poco documentada. Los únicos datos cuantitativos que permiten reconstruir su alcance en nuestro contexto son los que elaboró Farjas (2002) a través de su trabajo de campo en

---

<sup>21</sup> Unos términos poco claros, que en realidad agrupan fenómenos diversos. En primer lugar, según la duración de las estancias y su objetivo: *movilidad temporal* (las visitas o vacaciones cortas a origen, o bien las estancias de unos meses), *movilidad circular* (múltiples desplazamientos y estancias tanto en el país de origen como en el que se ha establecido la familia por una migración laboral) o *movilidad de retorno* (establecimiento en el país de origen familiar). En segundo lugar, si los menores viajan y se establecen acompañados por uno o ambos progenitores o si se establecen «solos», en instituciones educativas o con familia extensa o relaciones de parentesco ficticio.



tres municipios catalanes de la provincia de Gerona y en distintas regiones de Gambia en el contexto del ciclo migratorio del cambio de siglo. Llevó a cabo un recuento de los niños y niñas nacidos en esos municipios que habían realizado alguna estancia en el país de origen familiar entre la década de 1990 y el año 2000; y, según su registro, un tercio de ellos fueron “retornados”. El perfil de menores era diverso por sexo y edad, con movildades en la adolescencia y no solo en la edad infantil, como se pensaba. Todos residieron con familiares (abuelos paternos, casi un 80 %; maternos, casi el 20 %; y otros parientes) y un tercio de ellos estaban escolarizados (poco más de la mitad en el modelo educativo británico vigente en Gambia, combinado con la asistencia a los kharanyimbé<sup>22</sup> y el resto en escuelas coránicas). Así pues, aunque cabría actualizar los datos obtenidos en su trabajo de campo, parece ser que el perfil de menores es más variado del que se ofrece en las piezas informativas anteriores, que recogen las experiencias de los chicos y chicas más mayores que viajan sin sus progenitores y que asisten a escuelas para estudiar el Corán, algunos de forma interna.

Estos datos han sido completados por resultados de investigaciones etnográficas realizadas sobre los procesos de enculturación de los hijos de inmigrantes de estos orígenes (Gabrielli, 2010; Goldberg, 2008) o sobre los procesos de circulación y sustitución característicos de los migrantes gambianos (Bledsoe y Sow, 2008; 2011 y Bledsoe, Houle y Sow, 2007). Probablemente para responder a “lo inexplicable”, la mayoría de estos trabajos profundizan en las causas, y poco sabemos sobre las experiencias o los impactos que hayan podido tener estas movildades.

Farjas (2002) identificó una alta tasa de escolarización en Gambia, que indicaría cierta continuidad. Consideró que, en general, los chicos y chicas no vivían de forma traumática esta migración, hasta el punto de que la autora recomienda la experiencia para los adolescentes como forma de mejorar su autoestima y elaborar mejor su identidad, aunque muchos preferían volver a Cataluña y, especialmente las chicas, expresaban la sobrecarga de trabajo que habían experimentado allí. Lamentablemente, comprobó que un 6 % había muerto, la mayoría por malaria y particularmente los niños y niñas de menor edad. Por su parte, Gabrielli (2010) advirtió que si estos viajes coincidían con el curso escolar, habitualmente daban lugar a la repetición de curso y, en los peores casos, a la pérdida de plaza escolar, lo que dejaba a los jóvenes a la espera de una nueva asignación en el mismo centro o en otro a su regreso.

Respecto a los motivos analizados por estos autores, cabe mencionar causas familiares (obligaciones con otros parientes, Farjas, 2002a) o económicas (estrategia de ahorro en destino, Farjas, 2002a; Gabrielli, 2010), pero sobre todo educativas, aunque paradójicamente, estos viajes a origen hayan sido percibidos por las escuelas como

---

<sup>22</sup> Escuela coránica local no formal.

interrupciones de sus trayectorias. En primer lugar, esta movilidad de retorno se argumenta de manera preventiva por parte de las familias y se aduce que su objetivo es impedir la aculturación o promover un acercamiento cultural intergeneracional, mencionando especialmente la importancia que tiene asegurar el dominio de la lengua familiar o las costumbres socioculturales en general, y no solo la religión (Farjas, 2002a; Gabrielli, 2010; Goldberg, 2010) y, en la misma línea, como respuesta al miedo que produce la crianza en un entorno desconocido —el entorno de destino— percibido como peligroso (Goldberg, 2010). Todo ello, en un contexto en el que es común la acogida temporal de los hijos por parte de parientes, amigos o profesores, lo que no solo es considerado normal sino una ventaja para los menores y sus familias. Con la excepción de las abuelas, que se considera que consienten a los niños, los cuidadores externos son valorados como mejores para educar a los niños con disciplina y hacerlos más fuertes para enfrentar las dificultades que puedan encontrar en el futuro (C. Bledsoe, Houle, y Sow, 2007). Así pues, las familias consideran la movilidad como una experiencia de vida positiva para los hijos e hijas en los años de su crianza.

Por otra parte, este fenómeno no se produce exclusivamente entre los grupos afroafricanos. Por ejemplo, entre los inmigrantes de origen rumano se llevan a cabo estrategias similares, aunque sus argumentos no se refieren a la socialización familiar y a la noción de persona, sino que consideran que un sistema educativo más estricto hace a sus hijos más competentes y competitivos (Terrén y Carrasco, 2007). Así, y en segundo lugar, esta movilidad debe entenderse como medida de protección ante la desesperación de los padres y el temor de que sus hijos vayan “por mal camino”. Según las familias, la supervisión de miembros de la familia extensa permite redirigir la educación, potenciando límites y normas de forma más estricta, en un contexto de falta de control parental causado por el complejo proceso de asentamiento y alta vulnerabilidad en el que se encuentran las familias, en el que deben invertir sus horas en el trabajo (Gabrielli, 2010). ¿Por qué, si no, trasladar a los hijos a uno de los lugares más empobrecidos cuando tienen la oportunidad de ofrecer el bienestar, la seguridad y las oportunidades de Occidente? Y, no menos importante, ¿por qué deciden enviarlos a origen en un momento crucial de sus trayectorias académicas? Estas preguntas son las que se formularon Bledsoe y Sow (2011). Estos autores argumentan, tanto a través de datos propios como de otros autores que han investigado sobre migraciones de África occidental en Europa y Estados Unidos, que la mayoría de los inmigrantes de estos orígenes consideran que la sociedad occidental, con la cultura juvenil que proyectan los medios y la falta de disciplina en instituciones como la escuela, estropea a los hijos e hijas. Esta consideración está tan extendida que se nombra a los hijos nacidos en países europeos, como España o Francia, como “vacas locas”. Muchos padres temen que ocurra lo que han visto en otros jóvenes de la comunidad, que abandonan los estudios, pierden el respeto a los adultos, adoptan actitudes sexuales desinhibidas y, en

ocasiones, se relacionan con el mundo de las drogas y la delincuencia. Ante cualquier indicio de “descarrilamiento”, e incapaces de imponer en destino la disciplina tradicional que consideran necesaria, prefieren el traslado de los hijos como forma de protegerlos a ellos y, en realidad, a todo el proyecto migratorio familiar. No se trata de “interrumpir sus carreras”, sino de intentar “mantener el rumbo de sus vidas” para que puedan proseguirlas a medio plazo. Pero los autores mencionados remarcan que no es tanto una cuestión del propio comportamiento de los hijos e hijas, sino de una reacción ante el hecho de que los chicos negros son fuertemente penalizados en comparación con sus iguales no negros por la discriminación y el racismo de las autoridades.

Vemos esta situación en un testimonio de un padre en la pieza informativa 6 (en la página web, que no fue emitida en los cortes de los informativos): “Hace 32 años que estoy aquí y no he tenido ningún problema en comisaría ni en ningún otro lugar. El niño no sabía a dónde ir, no hacía nada, siempre con problemas. Por este motivo lo enviamos a Gambia a estudiar religión. Porque la religión dice: prohibido robar” (6). Así pues, no debe entenderse el deseo de mantenimiento de la tradición como factor determinante sino, en la mayoría de los casos, como una estrategia para afrontar la discriminación y la desigualdad de oportunidades experimentadas (Bledsoe y Sow, 2011, pp. 750-758).

Aunque todavía preliminar, este análisis nos permite comprender mejor el fenómeno de la movilidad temporal de menores al contexto de origen familiar como estrategia de crianza y de mantenimiento del proyecto migratorio. Esta debería entenderse, pues, desde una intención socializadora en valores cívicos ante una situación comprometida en Europa, es decir, explícitamente lo contrario de lo que se representa en los medios de comunicación.

#### ***4.6.2. Representaciones distorsionadas, imágenes sociales reflejadas y sus impactos***

Una vez ampliada la comprensión del fenómeno del que nos hablan las noticias, podemos dar un paso más allá y contrastarlas con los resultados que han ofrecido los estudios sobre desigualdad social y educativa y modos de incorporación de los hijos e hijas de inmigrantes. En este caso concreto, nos interesan especialmente algunos de los enfoques y resultados que plantearon Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) en el desarrollo del proyecto LISA (*Longitudinal Immigrant Student Adaptation*).<sup>23</sup> En este

---

<sup>23</sup> Estudio longitudinal desarrollado a través de una metodología cualitativa que incluyó trabajo etnográfico y cuestionarios estructurados, recogiendo la voz de más de cuatrocientos niños y niñas inmigrantes o hijos e hijas de inmigrantes residentes en Estados Unidos (Boston y San Francisco).

proyecto ampliaron la perspectiva de la reproducción social y el impacto que tienen tanto las oportunidades como las barreras sociales, históricas y contemporáneas, con la inclusión de las experiencias psicosociales de los niños y niñas, analizando cómo se conjugan estos factores para producir, en los hijos de la inmigración, distintas formas de adaptación y reconfiguración de la identidad.

Entre las aportaciones del equipo de los Suárez-Orozco destaca el concepto de “imagen social reflejada” (*social mirroring*). Basándose en las teorías de la identidad que afirman que el sentido del yo se configura a través del reflejo de uno mismo que devuelven las personas significativas (padres y familia, principalmente, pero no solo estos sino también amigos, profesores, los medios de comunicación y la sociedad en general), profundizan en la conciencia y capacidad de acción de los chicos y chicas. Si la imagen devuelta es positiva, genera sentimientos de dignidad y competencia, que tienen impactos positivos en las trayectorias académicas y vitales. En caso contrario, cuando la imagen es negativa, es difícil mantener la autoestima, y ello produce distintas reacciones. Por una parte, puede producir resignación, desesperanza y una consecuente disminución de expectativas, de manera que se cierra el círculo de la profecía autocumplida. Por otra parte, puede generar reacciones de oposición: en positivo, manteniendo la esperanza y reaccionando ante esas imágenes como un reto a desmontar; o bien en negativo, reafirmando en la imagen negativa y desarrollando un comportamiento aún más negativo (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003: 170-176).

En un contexto de segmentación de la economía y la sociedad, el modelo asimilacionista que implícitamente se pretende preservar desde las nociones de estatismo escolar, y que había producido movilidad social ascendente para algunas generaciones de migrantes en los Estados Unidos y en la Europa occidental, ha dejado de ser exitoso para muchos, y han aparecido nuevos modos de incorporación. Como alternativa para explicar los modos de incorporación y los procesos de movilidad social de los hijos de inmigrantes, Rumbaut y Portes, desarrollaron la extendida teoría de la asimilación segmentada. Según este modelo, las estrategias familiares de transmisión de la tradición y la lengua pretenden evitar una aculturación disonante (Portes y Rumbaut, 1996; Rumbaut y Portes, 2001) en la que la segunda generación se acultura rápidamente y de forma no guiada ni acompañada por la primera generación, lo que puede implicar, entre otros elementos clave, la pérdida de la capacidad para comunicarse en el idioma familiar a nivel complejo, generándose una profunda distancia intergeneracional. Otros estudios señalan que este modelo de incorporación conlleva más a menudo una resistencia escolar con rendimiento académico bajo y la consecuente racialización e imposibilidad de movilidad social ascendente en contextos de alta segmentación étnica o racialización del mercado laboral. Dicho de otra forma, las familias aspiran a un modelo de aculturación aditiva (Gibson, 1988) o aculturación

selectiva (Portes y Zhou, 1993) en el que se mantengan aspectos que consideran importantes de su cultura, como podría ser la lengua familiar o la religión. Esta modalidad, igual que la aculturación experimentada por la primera generación, parecía ofrecer mayores posibilidades de éxito académico y movilidad social “a través de la comunidad” en el contexto europeo (Thomson y Crul, 2007) aunque se había probado anteriormente en casos específicos como los Punjabi Sikhs en Estados Unidos y el Reino Unido, o los vietnamitas en el sur de California y en Nueva Orleans (Gibson, 1998, p.13).

Desde este modelo, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) argumentaron que los jóvenes desarrollaban identidades *biculturales* entre el seguimiento de la tradición familiar y la adquisición de aspectos de la “nueva” cultura. Eran capaces de percibir y apreciar los sacrificios realizados por su familia y pretendían desarrollar trayectorias de éxito como forma de pagar una deuda simbólica. Algunas declaraciones aparecidas en los informativos podemos situarlas en este estilo adaptativo:

“La primera vez que mi madre me dijo de venir aquí, yo no quería porque yo estaba adaptada a la vida de España. Porque yo con mis amigas, yo estaba muy adaptada con mis amigas, y no sabía cómo era aquí. Yo solo quiero acabar el Corán y volver y acabar la ESO, y casarme y ya está, ser feliz”.

“Estar en España, y tú eres musulmán... no sabías nada del islam, esto tampoco no está bien, ¿sabes? Y la verdad que también me gustaría acabar la ESO, sacar la universidad, hacer todo”.

La perspectiva de género permitió introducir un nivel mayor de complejidad al análisis realizado y reveló cómo las chicas de las segundas generaciones viven un mayor control y exigencia sobre sus comportamientos (horarios, compañías, exhibición de la sexualidad, así como participación en las tareas domésticas, religiosidad o dominio del idioma familiar, entre otros factores). Sus actos son interpelados de forma comunitaria, poniendo en cuestión la honorabilidad de su feminidad y, en definitiva, el prestigio familiar. Este fenómeno ha sido interpretado, de nuevo, dentro de los procesos de resistencia comunitarios en contextos de incorporación hostiles para las familias, que llevan a las segundas generaciones hacia la asimilación cultural (Abajo y Carrasco, 2004; Ajrouch, 2004; Bertran, Ponferrada y Pàmies, 2016; Mac an Ghail, 1994). En estos contextos hostiles, algunos jóvenes desarrollan un cierto rechazo a las instituciones como respuesta a la marginación estructural y al desprecio cultural percibido. La aceptación de aspectos de la cultura dominante se entiende como abandono de la propia identidad y, por tanto, desarrollan una resistencia mediante el encapsulamiento étnico (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Algunas de las declaraciones que realizan las chicas en las noticias analizadas podrían entenderse dentro de este paradigma:

“En España lo único que hacíamos es [era] jugar, no rezábamos... Pero hoy, desde que hemos venido aquí, no solo yo, muchas de aquí, hemos sabido cómo tenemos que rezar, tratar a nuestros padres, como tenemos que tratar a una persona mayor...”.

“Cocinar, si preguntas a alguna persona de España, muchos de allí, nadie sabe. Nosotras sabemos cocinar, sabemos nuestra religión, aparte de esto sabemos cómo respetar a las personas más mayores que nosotras”.

En consecuencia, como dicen los propios autores, “los estilos opositores comprometen gravemente las oportunidades futuras de unos alumnos que ya están en situación de riesgo de fracaso escolar a causa de la pobreza, la desigualdad y la raza” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003, p.186).

Más recientemente, han surgido críticas a estos modelos de incorporación aunque reconociendo su utilidad a la hora de explicar, por ejemplo, los temores de los padres inmigrantes ante la rápida americanización (o, en nuestro caso, europeización) de sus hijos e hijas. A través de los resultados de un cuestionario sobre segunda generación de inmigrantes en el área metropolitana de Nueva York, Waters, Tran, Kasinitz y Mollenkopf (2010) reconocen haber identificado los tres tipos de asimilación caracterizados anteriormente pero defienden que la aculturación disonante es más una excepción que una norma. En concreto, sus resultados indicaron que ni el tipo de aculturación ni la pertenencia a una red étnica suponían diferencias en la movilidad social, aunque reconocían el valor de las redes étnicas no homogéneas a la hora de permitir conectar con clases medias intra-étnicas en posesión de mayor capital social. A su vez, se basaron en el trabajo de Alba y Nee (2003) que aportaba una visión más optimista de los procesos de incorporación social. Según sus resultados, la mayor parte de los hijos e hijas de inmigrantes experimentaban movilidad social ascendente y mayor inclusión social. Como factores clave señalaron la posición social de los inmigrantes previa a la migración, así como el contexto de recepción históricamente cambiante, aspecto que ha recibido mayor atención teórica más tarde (Crul y Schneider, 2013). Es posible sostener, entonces, que los distintos tipos descritos en los procesos de incorporación no son excluyentes, sino que en ocasiones pueden formar parte de un mismo proceso más amplio en el que deberíamos plantear qué impactos puede suponer la movilidad, favoreciendo transiciones entre los diferentes tipos.

En resumen, las estancias en el país de origen familiar no deben entenderse como una pérdida desde una perspectiva eurocéntrica. Al contrario, pueden suponer un acercamiento a la cultura familiar que, conjugada con los elementos de aculturación y de aprendizaje instrumental adquiridos en la sociedad catalana, facilite el desarrollo de una autoimagen positiva y de procesos de aculturación aditivos. Según Moreras (2017) hay que empezar a hablar del islam post-migratorio en Europa y solo así se entenderá la

identidad musulmana como un marcador, no solo religioso, sino también cultural y político.

Además, lejos de la visión deficitaria o de pérdida, estas estancias pueden suponer el acceso a capitales de prestigio para la comunidad, así como el acercamiento a miembros del propio grupo en posiciones sociales más ventajosas. En este sentido, la movilidad escolar de los y las jóvenes que vuelven al país de origen compone unas imágenes altamente complejas con amplias posibilidades de futuro, tanto en el país de origen familiar como en el de destino, y se refleja de forma caleidoscópica, desafiando la representación mediática simplificadora e interesada.

#### **4.7. Una reflexión final**

La movilidad educativa es un fenómeno complejo, y caer en el reduccionismo de analizar el sistema educativo propio como beneficioso y sin riesgos en oposición a la movilidad como peligro no es solo equivocado sino también irresponsable, ya que contribuye a invisibilizar los procesos de exclusión escolar y social a los que están sometidos algunos jóvenes negroafricanos independientemente de sus trayectorias móviles o estáticas. Además, los medios de comunicación tienen una responsabilidad importante en la configuración y difusión de la imagen social negativa, que no se refiere solo a los hijos e hijas de los inmigrantes negroafricanos, sino precisamente a sus vínculos más cercanos y a cómo son tratados sus padres, sus familias, sus comunidades, su origen y su complejo proceso de construcción cultural en la sociedad receptora. En definitiva, los medios deberían ser sensibles a las perspectivas de los jóvenes que tienen pocas opciones más allá de acomodarse a las desigualdades. Sin embargo, estos jóvenes reciben una imagen social negativa —al igual que, como hemos visto, la imagen deformada en negativo que reciben los jóvenes negroafricanos de su cultura familiar— y se enfrentan a una ardua lucha que marcará el estilo de adaptación que desarrollen, y que determinará en gran parte sus trayectorias académicas, sus oportunidades vitales y las condiciones en que se relacionen con el grupo dominante y sus instituciones.

## 4.8. Referencias de este capítulo

- Abajo, E., & Carrasco, S. (Eds.). (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE- Instituto de la Mujer.
- Ahuvia, A. (2001). Traditional, Interpretive, and Reception Based Content Analyses: Improving the Ability of Content Analysis to Address Issues of Pragmatic and Theoretical Concern. *Social Indicators Research*, 54(2), 139–172. <http://doi.org/10.1023/A:1011087813505>
- Ajrouch, K. J. (2004). Gender, Race, and Symbolic Boundaries: Contested Spaces of Identity among Arab American Adolescents. *Sociological Perspectives*, 47(4), 371–391. <http://doi.org/10.1525/sop.2004.47.4.371>
- Alarcón, A. (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Secretaria de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20–49. <http://doi.org/10.1080/0141987042000280003>
- Alba, R., & Nee, V. (Eds.). (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bertran, M., Ponferrada, M., & Pàmies, J. (2016). Gender, family negotiations and academic success of young Moroccan women in Spain. *Race, Ethnicity and Education*, 18(1), 1–21. <http://doi.org/10.1080/13613324.2014.946486>
- Bledsoe, C. H., & Sow, P. (2008). *Family reunification ideals and the practice of transnational reproductive life among Africans in Europe* (Vol. 49). Rostock.
- Bledsoe, C. H., & Sow, P. (2011). Back to africa: Second chances for the children of West African immigrants. *Journal of Marriage and Family*, 73(4), 747–762. <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2011.00843.x>
- Bledsoe, C., Houle, R., & Sow, P. (2007). High fertility Gambians in low fertility Spain: The dynamics of child accumulation across transnational space. *Demographic Research*, 16(12), 375–412.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion). Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid.
- Carrasco, S. (2008). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. In M. I. Jociles & A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-*



*antropológicas de etnografía y educación* (pp. 181–202). Trotta.

- Carrasco, S. (dir). (2002). Infància i immigració a Barcelona. Entre els projectes dels adults i les realitats dels infants (Vol. IV). En Barcelona: CIIMU. In C. Gómez Granell, M. García-Milà, A. Ripol-Milet, & C. Panchón Iglesias (Eds.), *La infància i les famílies als inicis del segle XXI*. Institut d' Infancia i Món Urbà CIIMU.
- Carrasco, S., & Narciso, L. (2018). Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad. En S. Carrasco & Á. Beremenyi (Eds.), *Migración, movilidad y educación. Estrategias familiares y respuestas escolares*. Colección Estudios Migratorios, Edicions Bellaterra.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles, barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31–60.
- Crul, M., & Schneider, J. (2013). Second-generation migrants: Europe and the United States. In I. Ness (Ed.), *The Encyclopedia of Global Human Migration*. Blackwell Publishing Ltd. <http://doi.org/10.1002/9781444351071.wbeghm475>
- Direcció general per a la immigració. (2011). *La població de nacionalitat senegalesa o gambiana a Catalunya* (No. 10). Barcelona.
- Farjas, A. (2002a). *El procés migratori gambià a comarques gironines el cas de Banyoles, Olot i Salt*. Universitat de Girona.
- Farjas, A. (2002b). La escolarización en Gambia. *Revista Española de Educación Comparada*, 8(2002), 227–259.
- Gabrielli, L. (2010). *Los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias senegalesas y gambianas en Cataluña*. Barcelona.
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Gibson, M. A. (1998). Promoting academic success among immigrant students: Is acculturation the issue? *Educational Policy*, 12(6), 615–633.
- Goldberg, A. (2008). *Procesos de socialización/educación de hijos e hijas de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña: un abordaje antropológico*. Fundació Jaume Bofill.
- Goldberg, A. (2010). Hijos de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña: un abordaje antropológico alrededor de sus procesos de socialización. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 5(2):319-356. <http://doi.org/10.11156/63>
- Iniesta, F. (Ed.). (2009). *El islam del Africa negra*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

- López Cabezas, J. M. (2005). Racismo y pensamiento moderno: El ejemplo de la invención de los camitas y de los subsaharianos. In A. Custodio (Ed.), *O racismo, ontem e hoje. Estados, Poderes e Identidades na África Subsariana* (pp. 55–63). Porto: Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.
- López, L. (2009). De la apropiación simbólica a la apropiación real: los menores subsaharianos en el discurso humanista occidental. In A. Castel & J. C. Sendín (Eds.), *Imaginar África: los estereotipos occidentales sobre África y los africanos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- López, L., & Losa, S. (2007). *Sistemes de classificació social de les minories als mitjans de comunicació. Negreafricans i marroquins als informatius*. Barcelona: Centre d'Estudis Africans, 38 pág.
- Mac an Ghail, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Mac Graw-Hill Education UK.
- Maruny, L. (2002). Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké. *Anuario de Psicología*, 33(4), 521–533.
- Moreras, J. (2005). ¿Integrados o interrogados? La integración de los colectivos musulmanes en España en clave de sospecha. In M. Hernández Pedreño & A. Pedreño Cánovas (Eds.), *La condición inmigrante exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia* (pp. 227–240). Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Moreras, J. (2017). ¿Qué islam para qué Europa? Hacia una antropología del islam posmigratorio en Europa. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (115), 13–37. <http://doi.org/10.24241/rcai.2017.115.1.13>
- Narciso, L. (2012). *Niños y jóvenes negroafricanos en Cataluña. Principales indicadores de inclusión/exclusión social (Tesis de maestría inédita)*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ogbu, J. U. (1981). School ethnography: A multilevel approach. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 3–29.
- Portes, A., & Rumbaut, R. (1996). *Immigrant America*. Berkeley, Cal.: University of California Press.
- Portes, A., & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530, 74–96. <http://doi.org/10.2307/1047678>
- Rumbaut, R., & Portes, A. (Eds.). (2001). *Ethnicities: Children of immigrants in America*. University of California Press.

- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.
- Terrén, E., & Carrasco, C. (2007). Faith in school: immigrant families' attitudes towards education in Spain. *International Studies in Sociology of Education*, 17(4), 389–406. <http://doi.org/10.1080/09620210701667061>
- Thomson, M., & Crul, M. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1025–1041. <http://doi.org/10.1080/13691830701541556>
- Van Dijk, T. A. (1988). *News analysis : case studies of international and national news in the press*. Hillsdale, New Jersey, Hove and London: L. Erlbaum Associates.
- Van Dijk, T. A. (2002). Discurso y racismo. *Persona Y Sociedad*, XVI(3), 191–205.
- Van Dijk, T. A. (2007). El racismo y la prensa en España. In A. Bañón (Ed.), *Discurso periodístico y procesos migratorios* (pp. 27–80). Donostia: Gakoa Liburuak.
- Van Dijk, T. A. (2011). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria*. Madrid: Gedisa.
- Waters, M. C., Tran, V. C., Kasinitz, P., & Mollenkopf, J. H. (2010). Segmented assimilation revisited: types of acculturation and socioeconomic mobility in young adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1168–1193. <http://doi.org/10.1080/01419871003624076>

## Publicación 2: Artículo.

Narciso, L. y Carrasco, S. (2017) Mariama on the Move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española. *Migraciones*, 43 (2017), 147-174.

ISSN: 2341-0833.[en línea:

<http://revistas.upcomillas.es/index.php/revistamigraciones/article/view/7775> ]



## 5. **Mariama *on the Move*. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española.**

### **Mariama *on the Move*. Migration capital and second generations in Spanish youth emigration.**

#### **Resumen:**

La representación mediática de las personas jóvenes españolas protagonistas de una nueva emigración hacia Europa en los últimos años suele recurrir, por defecto, a una composición homogeneizadora que no se corresponde con la realidad de este flujo. Este artículo contribuye a hacer visible la diversidad en la composición de los jóvenes españoles que emigran al extranjero en el contexto de crisis y sus estrategias específicas, a través del trabajo de campo etnográfico desarrollado en el área de Barcelona. El análisis se centra en el estudio de caso de Mariama, descendiente de migrantes de África occidental en Europa, y su movilidad *comunitaria* y de *emancipación*, que permite identificar la construcción y el uso del *capital migratorio* que subyace a la emergencia de un 'nuevo' proyecto de movilidad, sumándose a esa parte de la juventud española que se ha visto forzada a construir su futuro en otros países de Europa.

**Palabras clave:** movilidad transnacional, oportunidades educativas, jóvenes de origen negroafricano, emigración.

#### **Abstract:**

Media representations of Spanish young adults leading a new emigration wave towards Europe in the last years usually picture by default a homogeneous group that does not match with the real flow. This paper contributes to make visible the diverse composition of Spanish youth who migrate abroad in the context of the economic crisis and their specific strategies based on ethnographic fieldwork carried out in the area of Barcelona. The analysis focuses on the case study of Mariama, the daughter of a West African family who migrated to Europe, and her *community* and *emancipation mobility*. Her trajectory and experiences show how *migration capital* is built and used to produce the emergence of a 'new' mobility project, while she joins that share of young Spaniards who have been forced to build their future in other European countries.

**Key words:** transnational mobility, educational opportunities, youth of black African origin, emigration.

## 5.1. Introducción

“Hablé con mi padre el año pasado para irme a Francia otra vez porque a mí ya no me gusta estar aquí”, relataba Mariama. La situación económica familiar y las dificultades de inserción laboral fueron las principales motivaciones para plantearse la emigración, para estudiar y trabajar, como han hecho otros jóvenes españoles en los últimos años de recesión económica y altos índices de desempleo juvenil. Aunque su caso no era exactamente como el de otros jóvenes. Por una parte, contaba con experiencia previa de movilidad que le permitía comparar las condiciones de inclusión social en distintos contextos, y ser consciente de la desventaja que vivía la comunidad negroafricana<sup>24</sup> en su lugar de residencia. Sentía, además, la falta de encaje con el grupo de iguales con el que había perdido la relación y veía limitadas sus aspiraciones educativas. Por otra parte, su propio *habitus migratorio* y el de su familia permitían considerar la emigración como uno de los proyectos posibles y frecuentes hacia la emancipación, como extensión del proyecto migratorio familiar y contando con la red transnacional de parientes.

Si en las estadísticas y los informes oficiales sobre emigración española los hijos e hijas de estos inmigrantes permanecen invisibles, en la escuela se habla de su “desaparición” que suele interpretarse como retorno (Narciso 2010; Carrasco y Narciso 2015). En el caso de los hijos e hijas de inmigrantes negroafricanos este tipo de movilidad ha teñido todo el debate, como si otros tipos de movilidad no fueran posibles para estos jóvenes. Replicando el título de la estrategia europea *Youth on the Move* (Horizonte 2020) que pretende responder a los retos que afronta la juventud y promover su éxito en la sociedad del conocimiento apelando a los diferentes significados de la movilidad, se plantea aquí una doble contradicción: en primer lugar, se espera que los jóvenes se pongan “en movimiento” al tiempo que las condiciones para moverse se endurecen; en segundo lugar, se promueve en el discurso la movilidad europea pero genera suspicacias la que protagonizan personas en situación de mayor vulnerabilidad, limitando sus oportunidades educativas y sociales.

La perspectiva de análisis de la que partimos se basa en las aportaciones del paradigma de los *regímenes de movilidad* de (Glick Schiller y Salazar 2013), que rompe con la dicotomía de la in/movilidad y tiene en cuenta el impacto de las desigualdades y los poderes globales sobre los individuos. En segundo lugar, se contemplan las

---

<sup>24</sup> Descartamos el término “subsahariano” por tratarse de una denominación ajena al grupo estudiado, eurocéntrica y vinculada a una identidad impuesta y racista (Cabezas 2005). Nos inclinamos por utilizar “negroafricano” al referirse a una de las *fronteras visibles* (Richard Alba, 2005a) que unifica a grupos diversos, y es más cercano a la auto-denominación más utilizada por los jóvenes durante el trabajo de campo, “negros”, por encima de etnónimos de los diferentes grupos étnicos de África occidental (fula, sarahole, mandinga y wolof, entre otros) y nacionalidades (principalmente, Gambia y Senegal).

aportaciones de los estudios sobre movilidad, educación y estrategias familiares<sup>25</sup>. Finalmente, siguiendo la epistemología del feminismo negro, se ha partido de las experiencias narradas por parte de las chicas y chicos y cómo se materializan las formas hegemónicas de poder discursivo y el privilegio en la vida cotidiana de estos jóvenes (Mirza 2008).

Este artículo se organiza en tres partes. En la primera se contextualizan los debates sobre emigración española y sitúan la movilidad de las segundas generaciones de migrantes desde la óptica de análisis y la metodología de investigación desarrollada. La segunda parte se centra en el estudio de caso de Mariama a través de plantear y discutir las causas de la movilidad, las oportunidades educativas en distintos contextos y los impactos en las condiciones de emancipación. En la tercera y última parte, exponemos las conclusiones y proponemos el concepto de *capital migratorio*.

### **5.1.1. La nueva emigración española y la juventud de origen inmigrante**

La idea de “la generación perdida” ha sido descrita por algunos autores como un fenómeno magnificado mediática y políticamente a la vez que desconocido. Paralelamente a la consolidación de España como país emisor de flujos migratorios, a partir de la crisis económica de 2008 y la posterior imposición de medidas de ajuste estructural en 2011 (Domingo, Sabaté y Ortega 2014), se ha desarrollado un corpus de literatura científica que analiza las características de los procesos de emigración de población española nacida en España y/o en el extranjero. La inexactitud de los registros estadísticos ha impedido el manejo de cifras homogéneas e inequívocas, difuminando el conocimiento de este fenómeno y facilitando lecturas interesadas desde ámbitos como el político o el empresarial. Se ha construido una imagen homogénea de la nueva emigración joven española en términos de “fuga de cerebros” o “movilidad del talento”, cuestionable ante la precariedad laboral y el subempleo como constantes del empleo juvenil en España (Santos Ortega, 2013).

Nos encontramos ante un fenómeno variado en el que tienen lugar migraciones cualificadas, de carácter menos condicionado (Gutekunst et al. 2016), que se producen junto a formas donde se impone la flexibilidad, a la vez que los protagonistas tienen o no relación con los flujos de inmigración internacional, en proyectos individuales pero también familiares. Entre los españoles nacidos en España destaca el grupo de edad de menores y ello se explica por la presencia de descendientes de migrantes, aunque no

---

<sup>25</sup> Perspectiva desarrollada en el marco del proyecto MINECO, plan nacional I+D+I (2012-15) CSO 2012-34285 "La movilidad del alumnado y su impacto en la escolarización en la región metropolitana de Barcelona: tipos, procesos y tendencias".



puedan distinguirse de los autóctonos en los datos (Domingo, Sabaté y Ortega 2014; Domingo y Blanes 2016). Esta composición diversa queda a menudo oculta en informes oficiales que sobredimensionan una pequeña parte del fenómeno y en cambio dejan fuera de estudio la población más vulnerable. Incluso las publicaciones que recogen esta diversidad se basan en supuestos preconcebidos, como que la emigración de tipo familiar es “con los padres” (Domingo y Blanes 2016), sin que se tenga en cuenta a los menores como agentes migratorios (Jiménez y Vacchiano 2011), o bien la existencia de estrategias a través de las *redes de cuidado transnacional* (Merla, 2014) como, por ejemplo, las estancias con parientes en el caso la población de África occidental (Bledsoe, Houle y Sow 2007) o, específicamente, los proyectos migratorios como estrategias de emancipación desde una perspectiva del ciclo vital (Wall y Bolzman 2013).

En los apartados siguientes se analiza en profundidad un caso a través de dos tipologías de movilidad, *comunitaria* y *de emancipación*, que muestra las estrategias específicas de los jóvenes españoles hijos e hijas de inmigrantes hacia otros países europeos más ricos. En concreto, se persiguen los siguientes objetivos principales:

- Identificar y analizar la diversidad en la composición del flujo de jóvenes españoles que emigran al extranjero en el contexto de crisis y sus causas.
- Plantear el debate sobre el impacto de la movilidad en los jóvenes más vulnerables y, específicamente, en sus oportunidades educativas, como parte de las condiciones para la emancipación disponibles.
- Reconstruir algunas de las estrategias específicas y la movilización de capitales de los jóvenes españoles descendientes de migrantes de África occidental en Europa, que suelen pasar desapercibidas.

### ***5.1.2. Perspectiva teórica***

Este trabajo pretende superar el nacionalismo metodológico (Wimmer y Schiller 2003) que naturaliza la definición de las unidades de análisis a partir de la frontera del Estado-nación y también el paradigma clásico de las migraciones basado en la perspectiva lineal origen-destino, partiendo de la teoría de los regímenes de movilidad (Glick Schiller y Salazar 2013) que considera que las experiencias asociadas a las migraciones internacionales se sitúan fuera de la dicotomía in/movilidad y tiene en cuenta el impacto de las desigualdades y los poderes globales sobre los individuos. Movilidad e inmovilidad se definen recíprocamente y pertenecen a un marco global de relaciones desiguales, al tiempo que el contexto local específico -social, político, cultural y económico- resulta clave para comprender su complejidad. Además de centrar la atención en los sujetos que se desplazan, esta perspectiva propone incluir a todo el

abanico de actores implicados, incluyendo al estado, y recupera la clase social como elemento clave en el acceso a un recurso diferencial como es viajar, valorado en los privilegiados pero cuestionado en los vulnerables (Glick Schiller y Salazar 2013), una percepción que también se produce de forma clara en la movilidad escolar según el origen social y la condición de minoría (Carrasco y Narciso 2015). Este enfoque permite comprender las distintas estrategias que despliegan las familias para responder a la precariedad y la discriminación con el objetivo de mantener el proyecto familiar de mejora de las condiciones de vida, con la red transnacional y el *habitus migratorio* como “nuevos” capitales.

Entre las teorías sobre procesos de incorporación de los migrantes que aplican una perspectiva estructural de reproducción social, los trabajos sobre comunidad étnica y lazos de solidaridad mostraron las ventajas de los sistemas étnicos de apoyo y control (Zhou, 2005) como un capital social beneficioso para superar condiciones desfavorables y desarrollar procesos de movilidad social ascendente. Aunque la presencia de redes sociales no se traduce siempre en capital social si no se dispone también de vínculos y redes sociales movilizables que permitan acceso a beneficios (Floya Anthias, 2007). En este sentido, Putnam (2000) propuso la distinción entre redes sociales *bonding* o de unión de grupos homogéneos, que permiten reforzar identidades exclusivas pero protectoras, frente a redes de tipo *bridging* o *punte*, permitiendo múltiples identidades y acceso a grupos sociales con mayores recursos. Pero más allá de tipologías rígidas que corren el riesgo de resultar esencializadoras, el aspecto clave es que los vínculos étnicos conecten a personas con mayor acceso a recursos significativos, siendo menos útiles las relaciones entre grupos “uniformemente pobres” (Waters et al. 2010).

Las teorías sobre capital social resultan útiles para revelar relaciones no económicas que afectan a la posición en las estructuras sociales estratificadas, es decir, la posición de clase, pero esta perspectiva es insuficiente si no se articula con otras variables de estratificación social como el género y la etnicidad, de forma integrada o interseccional (Floya Anthias, 2007). La aplicación de la perspectiva de la Critical Race Theory, que analiza el racismo y sus intersecciones con otras formas de subordinación, permite superar un enfoque de la comunidad étnica en términos de grupos estigmatizados (como los afrodescendientes en EEUU), alejarse de la perspectiva del déficit (Foley 1997) e identificar formas alternativas de capital desconocidas y no-reconocidas (Yosso, 2005). Una de ellas es el concepto de *habitus migratorio*, inspirado en la *cultura de la migración* de Kandel y Massey (2002) y que ha sido desarrollado en España y, en general, en Europa desde el análisis de las movilidades y los procesos de adaptación de las comunidades de origen chino. En concreto, Masdeu y Sáiz (2017) describen prácticas de enculturación transnacional con o sin movilidad física de la generación menor. De

forma similar, Nyíri (2014), desarrolló el concepto de *transnational training* refiriéndose al caso de los hijos e hijas de inmigrantes de origen chino en Hungría, y describiendo la educación de estos jóvenes para un mundo transnacional más que para ocupar una posición de minoría en la sociedad receptora. Otros autores también han analizado estos procesos de adquisición de capital vinculado a las migraciones en otros grupos de origen, como los polacos en Reino Unido y Alemania y la transferencia del *habitus multicultural* (Nowicka 2015) o bien en relación con estrategias de clases medias, a través de conceptos como *cosmopolitan capital* (Weenink 2008). Todas estas dimensiones nos ayudaran a comprender la trayectoria migratoria de Mariama.

## 5.2. Metodología

Los datos analizados en este trabajo proceden de una etnografía multinivel (Ogbu, 1981) centrada en las experiencias y trayectorias vitales y académicas en un grupo de chicas y chicos de origen africano en un municipio costero de la provincia de Barcelona (de entre 20.000 y 30.000 habitantes) dedicado al sector servicios, fuertemente castigado por la crisis económica y con una tasa de paro en 2016 del 18,41%, por encima de la media comarcal y autonómica. Desde los ochenta, pero especialmente en los noventa, llegaron al municipio inmigrantes de origen africano que iban a trabajar en el campo a los barrios en los que dos décadas antes que se habían establecido las migraciones procedentes de otras regiones del sur de España. Según datos del padrón municipal, en 2016 el 14% de la población tenía nacionalidad extranjera y entre ellos destacaban los inmigrantes con nacionalidades del “Resto de África”<sup>26</sup> (un 20,8% ) siendo este origen el segundo en peso relativo, solo por detrás de “África del norte”, unos porcentajes mucho más elevados que en la comarca y en la comunidad autónoma.

La investigación se ha centrado en dos grupos de jóvenes en distintos momentos del proceso de transición a la vida adulta, jóvenes-adolescentes y jóvenes-adultos, hijos e hijas de inmigrantes originarios de distintos países de África occidental, principalmente de Senegal y Gambia y, en concreto, de las zonas de origen en las que se realizaron diversas estancias<sup>27</sup>. Los datos sobre el grupo de jóvenes-adolescentes se han obtenido, en primer lugar, a través de observación participante y no participante durante un curso académico en uno de los tres institutos de secundaria públicos del municipio, con un seguimiento específico de cuatro grupos de 2º de ESO. En segundo lugar, se profundizó en los perfiles de ocho menores de estos orígenes y sus redes de amistad, familiares y comunitarias a través de estudios de caso (cuatro chicas de segunda generación, un chico de primera generación, un chico de generación 1,5 y dos chicos de segunda

---

<sup>26</sup> Categoría demográfica que oculta la enorme diversidad del continente africano.

<sup>27</sup> En la Upper River Division, de Gambia, y en la Región de Kolda, en Senegal.

generación), y de entrevistas con miembros del equipo directivo y psicopedagógico del instituto, entrevistas informales con el profesorado y grupos de discusión con los tutores y coordinadores de estos grupos. Los datos relativos al grupo de jóvenes-adultos se han obtenido a través de las reconstrucciones biográficas (Naples, 2003; Riessman, 2008) realizadas a 12 jóvenes (siete chicas y cinco chicos, todos de segunda generación) de 8 familias procedentes de países de África occidental pertenecientes al flujo que Jabardo (2006) llamó *comunidades étnicas*, complementadas con el análisis de sus perfiles públicos en las redes sociales y entrevistas en profundidad con algunos de los progenitores. En paralelo, se realizó observación participante en entornos y eventos familiares y comunitarios de la comunidad negroafricana de la zona de estudio, así como entrevistas formales e informales a distintos miembros de asociaciones negroafricanas del municipio y del área.

El análisis de los datos se ha realizado con el apoyo del programa de análisis cualitativo Nvivo. Todo el material ha sido transcrito, codificado en dos fases (generando indicadores de forma inductiva) y comparado a través de las herramientas visuales, las clasificaciones de caso y las matrices de análisis. Los datos incluidos y tratados en los apartados siguientes se basan en el estudio de un caso del segundo grupo de jóvenes (jóvenes-adultos) y, en concreto, en el caso paradigmático de Mariama.

### **5.3. Las experiencias de movilidad de Mariama**

Mariama es una chica negra de 21 años, que viste al estilo occidental siguiendo la moda mayoritaria entre las chicas de su edad, sin sobresalir, y no lleva velo aunque se define genéricamente como musulmana. En nuestro primer encuentro tenía 17 años y vivía, con su padre y su hermano cuatro años menor, tras el divorcio de sus padres. Nació en Cataluña, hija de padres senegaleses, de etnia fula. Con origen familiar de clase media en Senegal (la familia materna, abuelo contable y abuela comadrona, establecidos en la ciudad). En España, sus padres han ocupado trabajos poco cualificados (padre transportista y madre auxiliar de enfermería y ayudante de cocina en hoteles), aunque la madre dispone de estudios postobligatorios. En el momento de la entrevista se encontraban ambos en paro, siendo una de las familias afectadas por la deuda hipotecaria, y estaban acordando con el banco la dación en pago y el alquiler social. Esta situación contrastaba con su infancia, en la que, según ella, “siempre había tenido de todo”. En la actualidad vive en Francia con familiares de su padre y con su hermano menor.

Toda su trayectoria vital se caracteriza por la movilidad. La primera infancia la vivió con su familia de origen (madre, padre y hermano) en un municipio costero de la provincia

de Barcelona; su infancia, en una ciudad pequeña de la Provenza francesa, viviendo con parientes paternos; y el inicio de la adolescencia en la misma ciudad pero residiendo en otro barrio, con otros familiares. Durante su adolescencia volvió al mismo municipio donde pasó su primera infancia y en su juventud retornó a Francia, a la misma ciudad, pero con el apoyo de otros familiares paternos. En la tabla 1 se recogen los sucesos vitales destacados por ella misma (ver anexo nº 1, tabla 1).

Su primera experiencia de movilidad, a los ocho años, supuso para ella un importante cambio vital. Su percepción fue que iba a “vivir sola”. Su relato destaca la soledad y la pérdida de relaciones importantes -la familia y los amigos- y apunta motivos educativos como principal causa de su estancia en el país vecino.

“Muy bien hasta los ocho años que me fui a vivir a Francia, a vivir sola. Me llevaron allí para estudiar, no conocía a nadie, no conocía ni a mi familia ni nada, y fui allí y me quedé allí cinco años, y no estaba con mis padres ni nada.”

Mariama “desapareció” de la escuela, no conocía los planes de su familia ni fue partícipe de la decisión de viajar cuando su familia la envió a Francia con parientes.

“...no sé, a lo mejor porque quisieron que aprendiera francés o que estudiara allí, porque... siempre les ha gustado Francia a ellos, y tengo muchísima familia allí y a lo mejor les aconsejaron que fuera allí para aprender francés, para tener un buen nivel de estudios, ya que el nivel de estudios de allí es más elevado que el de aquí.”

En cambio, en el segundo episodio -su juventud-, parece tratarse de un deseo y decisión propios, que su padre acompañó, refiriéndose principalmente a oportunidades educativas y laborales y a un sentimiento de no-pertenencia. A continuación, analizaremos las dos principales hipótesis que emergen respecto a los motivos de su movilidad: una primera hipótesis vinculada a los capitales familiares disponibles y una segunda hipótesis como respuesta a la desigualdad y la discriminación experimentadas.

### ***5.3.1 El habitus migratorio como capital en los procesos de emancipación.***

En una entrevista, el padre de Mariama explicó que su deseo era que su hija dominase el francés ya que es lengua oficial en Senegal. El aprendizaje del “segundo” idioma familiar podría considerarse, en el caso de los viajes al país de origen familiar, como un intento de acercamiento intergeneracional ante el miedo paterno a la aculturación, como apuntaban Farjas (2002), Gabrielli (2010) y Goldberg (2010). Según Mariama, su padre siempre quiso asegurar el dominio del idioma familiar (primero, fula y, segundo,

francés) y, en general, de la cultura familiar, deseando que esté más “metida” o “involucrada” en ella -razones también aducidas por otras chicas del mismo origen.

“Sus raíces, su idioma, que este más metida, allí... yo, cuando hablo con él ¡siempre hablo en fula! Si se me escapa una palabra en español ¡ya la he cagado! Sí, quiere que lo aprendamos absolutamente.”

El deseo de los padres de que sus hijos e hijas aprendan la lengua o lenguas familiares ha sido ampliamente documentado al analizar los procesos de incorporación de los hijos e hijas a la sociedad mayoritaria. También el mayor control y exigencia experimentados por las chicas de las segundas generaciones (horarios, compañías, regulación del cuerpo, participación en las tareas domésticas, religiosidad o dominio del idioma familiar, principalmente). Sus actos son interpelados de forma comunitaria, poniendo en cuestión la honorabilidad de su feminidad y, en última instancia, el prestigio familiar. Estos fenómenos han sido interpretados como parte de los procesos de resistencia comunitarios en contextos de incorporación hostiles para las familias, que presionan a las segundas generaciones hacia la asimilación cultural (Ajrouch 2004; Bertran, Ponferrada y Pàmies 2016). Sin embargo, en el caso de Mariama esta insistencia en la lengua no parece únicamente el intento de cerrar una brecha intergeneracional. Ella recordó la importancia del acento francés “de Francia”, remarcando las diferencias del habla en cada región y el prestigio que tienen asociado.

“A ver, los negros cuando van allí, aunque sea colonización francesa y ya sepan hablar francés, el francés que hablan en Senegal o en Gambia y el que hablan en Francia no es lo mismo. Se nota mucho la diferencia si hablas francés de Senegal que si hablas... quiero decir, las palabras son las mismas pero el acento, la forma en la que hablan y tal...”

Así, el aprendizaje del francés en el habla de Francia puede entenderse también como una estrategia de movilización de capital social disponible en la red transnacional, en el contexto de un proyecto de mantenimiento o ascensión social que emprendieron las familias con la migración. Nos hallamos, pues, ante una estrategia de “enculturación transnacional” que emerge entre los grupos que tienen incorporada la cultura migratoria. Dominar el idioma familiar se convierte en un recurso, un capital, que acerca a los jóvenes no solo a sus progenitores y a la comunidad como enclave étnico, sino también a la red transnacional -en este caso, con una posición social más aventajada y un proceso de incorporación social muy anterior. Para Mariama, dominar el idioma familiar (fula) fue un recurso que le permitió comunicarse con sus tíos desde el primer momento de su llegada e incorporarse al nuevo núcleo familiar con mayor facilidad. La cultura migratoria también se ha consolidado en África occidental. Sow (2007) afirmó que las migraciones formaban parte de la vida política, social y

económica, y suponían un fenómeno inseparable de la vida de los individuos. Además, en África occidental la movilidad temporal con parientes se considera una experiencia de vida positiva para los hijos (Bledsoe, Houle y Sow 2007), al mismo tiempo que ofrecer hospitalidad a los visitantes (o “acoger extranjeros” expresión literal escuchada en el trabajo de campo) era un elemento clave para desarrollar una honorable identidad como mujer adulta del grupo (Kaplan 1998). Desde esta perspectiva, se comprende la normalidad que supone para muchos padres “enviar” a los hijos e hijas a realizar estancias con parientes y las razones nada aleatorias que la sustentan, trasladando de forma transnacional una red de cuidado femenina disponible aunque, como explicó Mariama, este no sea siempre un rol deseado y pueda convertirse en una obligación que recae en las mujeres, aspecto que ocasionó discusiones continuas en el primer domicilio francés donde residió.

En conclusión, el habitus migratorio y los capitales que puede poner en juego la movilidad transnacional son elementos clave de las motivaciones para delegar la crianza en parientes, una estrategia educativa que desarrollan las familias negroafricanas para promover la movilidad social de los hijos e hijas, manteniendo y afianzando los objetivos de su proyecto migratorio. Además, facilita la emergencia de proyectos migratorios propios de los hijos e hijas, que pueden emprender su emancipación a nivel transnacional, ante situaciones adversas.

### ***5.3.2. La movilidad como estrategia para afrontar la desigualdad y la discriminación experimentadas***

El relato de Mariama revela un segundo argumento importante que sustenta la movilidad, especialmente la de tipo emancipatorio, que decide y emprende por sí misma en su juventud, apoyándose también en la red familiar transnacional. Un ejemplo claro de ello es que, antes de viajar, su tío consultó qué estudios podía realizar ella allí con sus títulos españoles. Ella explicó que quería volver a Francia porque “ya no le gusta estar aquí”. La complicada situación económica familiar y las dificultades de inserción laboral que tienen los jóvenes en España fueron las principales motivaciones para plantearse un nuevo proyecto migratorio una vez finalizados los estudios superiores. Pero no se refiere a esas cuestiones directamente sino a una incomodidad incorporada, a un sentimiento de desagrado que podemos traducir como los efectos de la experiencia del racismo, la sensación creciente de no pertenencia a un lugar. En su relato percibimos cierta idealización de Francia, insistiendo en que “hay más educación” (aludiendo al hecho de que en la escuela se dirigen a los profesores por el apellido), mayor nivel de estudios y menos tiempo dedicado al ocio nocturno, así como más

empleo. En su discurso, además, suele enlazar estos indicadores -el nivel educativo o el empleo- con la experiencia de racismo sentida, es decir, la intersección entre clase social y color. “Hay más racismo aquí”, afirma, en un contexto en el que está arraigada la ideología racial *color-blind*, que sustenta el mito de la no-racialización y niega o minimiza las experiencias de racismo (Bonilla-Silva, 2006). A pesar de ello, los elementos que aporta no van más allá de los ejemplos clásicos de racismo en el espacio público, como el hecho de sentirse juzgada por estar en grupo –en un grupo de jóvenes negros y negras- en el tren.

Aun así, es posible que estas percepciones estuvieran menos acentuadas en Francia, donde al parecer sus parientes habían conseguido establecerse con cierta estabilidad desde generaciones anteriores, pero también ante los niveles reales de inclusión social y comunitaria y el *reflejo social* recibido (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco 2003), específico en cada contexto. A Mariama, la movilidad le sirvió para evidenciar estas dos cuestiones y resistirse a normalizar la falta de presencia de personas negras en entornos mayoritarios, o la falta de referentes de éxito.

“Yo, de los años que he estado aquí no he visto nunca a un conductor negro, marroquí o indio o lo que sea... siempre han sido españoles blancos... pero allí mi tío, tengo un tío que es conductor de autobús. Tengo mi tío que ha estado ocho años en la universidad y es ingeniero químico y es profesor en la universidad y trabaja en un laboratorio de esto y tal...(...) yo aquí no he visto nunca un negro que llegara tan lejos...¡no sé!”

Sin embargo, aunque Mariama verbalice más claramente el racismo sentido, reproduce discursos de la ideología *color-blind* como la meritocracia que justifica el privilegio blanco, y el *blaming the victim*. Por ejemplo, ella critica un supuesto “poco esfuerzo de integración” de las primeras generaciones de migrantes en España, lamentándose de su baja competencia en español, o de la “falta de actitud para incorporar tradiciones y fiestas” del lugar en el que se instalaron. Se aprecia una interiorización del discurso público hegemónico sobre integración que destaca el esfuerzo personal y unidireccional, sin tener en cuenta el contexto.

“¡Es que llevan veinticinco años o más y ya ves! ¡Que mi padre no habla bien español! y muchos negros no lo hablan bien, no se les entiende casi... para mí eso es un poco de vergüenza ¿no? (...) ¡la mitad son muy cerraos! De que yo hablo mi idioma y ya está, me relaciono con esta gente y ya está... no hacen las fiestas... y ¡uno se tiene que acostumbrar aquí!”

La crítica a la comunidad negra de esa zona de Barcelona le permite distanciarse de una red comunitaria que no la favorece, e intentar incorporarse a otra –la francesa- que le



ofrece mayores oportunidades orientadas hacia una emancipación inclusiva, según su percepción. En resumen, esta nueva movilidad podría ser una estrategia propia, de emancipación, nutriéndose de la red transnacional para afrontar la discriminación y la desigualdad de oportunidades experimentada por la comunidad negroafricana en España. Se trataría de diferentes estrategias ante la misma situación que los padres de chicos y chicas que promovían retornos a origen pretendían afrontar (Bledsoe y Sow 2011). Así pues, parece que es posible identificar las causas de la movilidad como estrategias que pretenden promover mejores condiciones hacia la emancipación (educativa y de inserción laboral, especialmente) y facilitar la movilidad social ascendente, manteniendo el principal propósito del proyecto migratorio familiar desde que se planteó en la generación anterior.

#### **5.4. Oportunidades educativas en dos contextos: Continuidades y contrastes en los factores de vinculación social y escolar**

El itinerario académico de Mariama se desarrolló entre el sistema educativo español y el francés. Cursó educación infantil y parte de primaria en un municipio de la provincia de Barcelona, finalizó primaria y realizó el primer curso de secundaria en una ciudad pequeña de Francia, volvió para terminar la secundaria en el mismo municipio donde pasó su primera infancia y realizó un Ciclo Formativo de Grado Medio de Gestión Administrativa y, por último, retornó a Francia, con planes de continuar los estudios y/o trabajar. Finalmente, sabemos que optó por cursar Bachillerato (Lycée). Siempre asistió a escuelas e institutos públicos, que según ella se parecían en muchos aspectos. En las entrevistas realizadas no explicó si existió algún tipo de seguimiento o transferencia de información entre centros educativos. Sus relatos muestran una alta vinculación académica y social en su escolarización en Francia, en contraste con su experiencia en España. En su trayectoria es relevante el descenso de rendimiento académico al regresar a España, en la etapa de educación secundaria.

En los dos apartados siguientes se analizarán las distintas formas de apoyo escolar y educativo que se identifican en su trayectoria y que pudieron contribuir a generar altas aspiraciones educativas, y superar las barreras encontradas, para mantenerlas y llevarlas a cabo.

### ***5.4.1. El apoyo escolar desde el ámbito familiar y comunitario.***

En su relato, Mariama insiste con afecto en las altas expectativas educativas de su padre hacia ella, que siempre le transmitió y materializó aportando los recursos necesarios para su continuidad educativa.

“Siempre, siempre. Él está encantado ¿sabes? Él siempre está: me da igual lo que me tenga que gastar, si quieres esto lo harás. Si son estudios, claro, porque es por mi futuro, por mí; por mis padres, también.”

A diferencia del desinterés que suele atribuirse a las familias de origen inmigrante sobre la continuidad educativa de las hijas, este es un caso en que la familia transmitía un discurso de aprovechamiento escolar y de confianza en la escuela como vehículo para la movilidad social. Dentro de sus posibilidades, el padre realizó una inversión en educación como parte de los objetivos del proyecto migratorio familiar y este discurso contribuyó a establecer unas altas aspiraciones educativas. Pero Mariama no nombró otros apoyos que pudieran haber generado sus aspiraciones o ayudado a mantenerlas. En cambio, en Francia encontró en las hijas de su tío un apoyo efectivo para la rápida adquisición del nuevo idioma y ayuda directa en las tareas escolares.

En su narrativa podemos apreciar la existencia de distintos estilos parentales más o menos pro-académicos. Probablemente, la supervisión que realizaron sus familiares franceses, con hijas mayores que ya habían pasado por el sistema educativo y lo conocían mejor, también encajaba mejor con el comportamiento y los valores escolares en general. En cambio, la etapa en la que se encontraban sus padres en España, migrantes pioneros estableciéndose e invirtiendo la mayor parte de las horas en trabajo (Gabielli, 2010), produjo cierta ausencia de supervisión parental. Como ella misma explicó: en Francia “iba del cole a casa” mientras que en España “ni volvía a casa” y empezó el ocio nocturno y todo lo que ello implica, muy joven (por ejemplo, volviendo a los trece años a casa de madrugada). Todo ello se sumó posteriormente a la separación de los progenitores, pasando ella a desempeñar el rol de mujer adulta de la casa a los 17 años.

“Sí, yo... se me hacía más fácil allí, tal vez allí me sentaba más a hacer los deberes, volvía del cole, merendaba y hacia los deberes siempre. Aquí volvía del cole, dejaba la mochila y me iba para la calle... O si no ¡a veces ni volvía a casa!”

Otro factor relevante en el contexto francés, ya señalado anteriormente, fue la existencia de referentes y modelos de éxito en su red de parientes (familiares con estudios, tío profesor) que contribuían a generar en ella una identidad pro-académica.

“Sí, la que iba a la universidad [prima] era la que me ayudaba más. Me ayudaba mucho. No sé, recuerdo que cuando fui de vacaciones a Francia me decían "¡Eras muy buena en el cole! Te aplicabas mucho", y tal.”

Este elemento pudo ser clave para potenciar altas expectativas educativas aunque en su relato Mariama no establezca esta relación causa-efecto de forma consciente.

#### **5.4.2. La experiencia escolar positiva**

Mariama recordaba a algunos profesores que fueron figuras clave que le apoyaron en su escolarización primaria en Francia facilitando su incorporación y una experiencia escolar satisfactoria.

“Tenía una profesora muy buena, que hablaba un poco de español ¡el director también me cogió mucho cariño, y todo! No sé, yo creo que como que me vieron tan perdida, que no sabía nada y tal, pues siempre estaba con ellos allí... muy muy majos. (...) A veces hasta en los exámenes cuando le preguntaba ¡me decía más de la cuenta!”

Sin embargo, de España recordaba los mensajes del profesorado en los que atribuían algunos malos resultados académicos únicamente a su actitud (“no quieres”), responsabilizándola sin tener en cuenta su historia personal, ni prever ningún apoyo.

“Yo me dije, ¡como que me llamo Mariama Bari Fall que me lo saco! ¡Me saco la ESO! Es más por vagancia que por... siempre me decían: "¡es que si quieres, te lo sacas fácilmente!" y claro, cuando me ponía a estudiar, me lo sacaba muy fácilmente.”

Explica haber sido una buena estudiante y haber obtenido notables resultados cuando practicaba hábitos de estudio cotidianos, definiéndose como “vaga” o que “confiaba demasiado” cuando los resultados no eran los esperados, sin aludir a ningún otro factor de contexto o institucional que pudiese influir en su trayectoria académica. Su discurso parece haber incorporado la ideología meritocrática generalizada en las escuelas.

Entonces, en cuarto de ESO ya me dejé mucho llevar (...) me confié demasiado y ¡mira lo que paso! ¡Tuve que repetir!”

Al llegar a Francia fue matriculada en un curso anterior al que le correspondía e inicialmente asistió a un aula de refuerzo. Ella considera necesarias estas medidas y las acepta por su condición de recién llegada, insistiendo en que hacía lo mismo que el resto de alumnos pero con ayuda. En contraste, la repetición de cuarto de la ESO la

vivió de forma muy distinta, rebajando sus aspiraciones académicas. En España no recibió apoyos específicos en el momento de su incorporación, ni es consciente de haber estado ubicada en grupos de nivel.

Finalmente, respecto a las relaciones con los iguales en la escuela observamos de nuevo discontinuidad. En Francia parece que consiguió cierta popularidad entre sus iguales y un alto grado de integración en el grupo, más allá de las horas que compartían en la escuela, siendo invitada a casa de otras chicas e incluso en el instituto francés, dónde sólo pasó un curso, la eligieron delegada. En cambio, su relato muestra aislamiento y dificultades para establecer, de nuevo, relaciones con los iguales en el instituto, rompiendo sus expectativas de recuperar las relaciones que había perdido al marcharse.

“Fui al instituto y el primer día me acuerdo que no hablaba con nadie... los reconocía pero... me deprimí mucho. Hasta llegaba a llorar porque... ¡con las ganas que tenía de volver y de encontrarme con todos y tal...! Porque los niños... siempre tienes la clase, cuando haces un cumpleaños invitas a toda la clase, entonces claro cuando volví y ya vi que no había esta conexión dije: "¡joder que triste!, y "¡qué hago ahora!".

En resumen, el relato de Mariama muestra los factores que condicionaron su trayectoria académica de continuidad educativa, aunque con un itinerario discontinuo y más largo. Su experiencia escolar fue positiva en Francia, no así en España, y allí contó con un contexto familiar y comunitario, con apoyos más directos, modelos de referencia y una mayor vinculación social con los iguales y el profesorado en la escuela. Todos los elementos mencionados permitieron, primero, generar altas aspiraciones y, posteriormente, persistir ante las dificultades (Ver Anexo nº 1, Figura 1).

## **5.5. Impactos en las condiciones de emancipación y el papel de los vínculos y redes de apoyo en la movilidad.**

La movilidad de los chicos y chicas negroafricanos en etapas de escolarización obligatoria suele considerarse como una interrupción de las trayectorias académicas e incluso, desde una perspectiva escolar asimilacionista, una pérdida de la inversión realizada en su integración social. Para Mariama las relaciones sociales y las redes de apoyo fueron factores específicos clave de los que carecen otros jóvenes emigrantes sin vínculos con las migraciones internacionales. A continuación veremos el peso que tuvieron, añadiendo otra dimensión del estudio de cadenas y redes migratorias (Poeze,

Dankyi y Mazzucato, 2017; Cuban 2013), en la reconfiguración de sus aspiraciones, expectativas e identidades académicas.

La movilidad supuso para Mariama un repetido esfuerzo de adaptación, que ella vinculaba al intento de incorporar nuevas relaciones y generar lazos de amistad. Refiriéndose constantemente a este aspecto, de su relato se desprende que establecer nuevas relaciones de confianza y reciprocidad fue fruto de su voluntad de “adaptarse” a los nuevos contextos. Cada movilidad fue acompañada de soledad y renuncia, no solo del núcleo familiar con el que residía, con cambios en hábitos y normas, sino también de los grupos de iguales. Un ejemplo de ello es como recordaba a su amiga de la infancia, amistad que no pudo mantener mientras estaba en Francia y no recuperó al volver a España. Sus relaciones fueron cada vez más intracomunitarias, basadas en las redes de relación y ayuda mutua de las que disponían sus padres, llegando a afirmar: “antes me relacionaba mucho con blancos, ahora me relaciono más con negros... que no sé por qué”.

“Con las que salgo son fulas como yo y hablamos lo mismo (...). Por ejemplo, mi mejor amiga. Su madre y mi padre son casi mejores amigos también, yo y su hija, mejores amigas, y mi hermano con la hermana también.”

Así pues, se puede identificar cierto *cierre intraétnico* local, aunque como argumenta Jiménez Sedano, la etnicidad no había sido ni era el criterio para estructurar su vida social, sino los lazos de parentesco real y metafórico, ante el fracaso de la escuela para generar pertenencia (Jiménez Sedano 2012). Esto le proporcionó un grupo con pocos recursos, aunque sus lazos en la red transnacional se fortalecieron hasta el punto de permitir un nuevo proyecto propio de movilidad. Su red de parientes en Francia podría considerarse, así, una red *bridging* o puente, un acceso a otras identidades y a un grupo social con mayores recursos. Entre otros aprendizajes posibilitados por la movilidad, no hay que olvidar su competencia en seis idiomas -fula, castellano, catalán, francés, inglés y alemán-, aunque estos recursos no se apreciaban en su entorno escolar.

### **5.5.1. Reconfiguración de aspiraciones y expectativas.**

Mariama tenía unas aspiraciones muy claras. Pretendía aprovechar sus habilidades y se proponía poder trasladar este capital al ámbito laboral para ser traductora-intérprete profesional. En cambio, había cursado un CFGM en Gestión Administrativa, como consecuencia de la repetición en cuarto de ESO y la rebaja de sus expectativas:

“Antes de repetir, estaba "¡yo quiero hacer bachillerato, el ciclo es para tontos, yo no hago ciclos, qué es eso! no sé qué, no sé cuántos..." y cuando repetí, luego ya... (...) al

repetir me lo volví a pensar. Mejor no hago bachillerato porque si es tan duro y yo soy tan vaga...”

La orientación recibida entonces no tuvo en cuenta sus aspiraciones y no valoró los valiosos recursos adquiridos gracias a su origen familiar y a su trayectoria móvil. Esto contribuyó a desarrollar un sentimiento de incapacidad (“es tan duro y yo soy tan vaga”), que ha sido descrito en los análisis del impacto de la institución escolar en chicas de clase trabajadora y de minorías (Ajrouch 2004; Phoenix 2009; Archer-Banks y Behar-Horenstein 2011). Aun así, cuando se planteó volver a Francia se apoyó en la red de parientes para buscar orientación educativa. Allí tampoco reconocieron su título postobligatorio pero a pesar de no poder convalidar los estudios españoles, el buen concepto de ella como estudiante que tenía allí su familia y las altas expectativas que ponían en ella, consiguieron que volviera a los planes iniciales y realizara el Bachillerato en Francia (terminándolo en el curso 2015-16) para poder acceder a la universidad. En definitiva, realizó una trayectoria más larga que a corto plazo no le ofreció oportunidades laborales, pero una trayectoria de persistencia, de “éxitos difíciles” (Archer 2006; Mirza 2008; Ponferrada 2008) descritas entre las chicas de clase trabajadora y de minorías.

### **5.5.2. Reconfiguración de identidades.**

El relato de Mariama transmite una *identidad dicotómica*: o africana o europea, vinculadas respectivamente a tradición o modernidad, a la vez que ha experimentado distintos procesos de distanciamiento-acercamiento intracomunitarios. Ella explica cómo durante su infancia en España construía su identidad distanciándose de su propio grupo, hasta el punto de considerar que no contraería matrimonio “con un negro” o que ella se consideraba “más europea” que las “típicas negras”. En cambio, como hemos visto, sus relaciones fueron cada vez más intracomunitarias. La única relación de noviazgo que tuvo fue con un chico negro nacido en Guinea. Ella relata que su opinión cambió, siguiendo las advertencias de su padre, para el que es importante que mantenga su identidad musulmana, especialmente siendo mujer.

“Si tú te casas con un blanco, como es un hombre y tú eres una mujer pues tú vas a ir más por donde va tu marido”[le dice su padre], pero mi hermano si se casase con una blanca no pasaría nada, porque él sería el que llevará la chica a la religión musulmana (...) pasa más que te cases con un blanco y seas más blanca tú también.”

Pero también evoca una distancia cultural, considerando que una pareja mixta no

funcionaría. Siente que no la podrían comprender ya que su mentalidad es también senegalesa. Así, aunque haya nacido en España y tenga la nacionalidad española, atribuye al hecho de que sus padres les hayan “involucrado” la emergencia de una identidad mixta, que percibe como irreconciliable. Sin embargo, se distingue de una definición tradicional de “buena musulmana” y afirma que nunca llevaría pañuelo, una expresión identitaria que parece contraponerse al proyecto de emancipación como “mujer europea-moderna” que pretende emprender.

“Yo soy más europea... Además llevar pañuelo supone, quiere decir que ya... (...) te tienes que involucrar mucho en la religión (...) Allí ya eres musulmana 100%... Yo no lo llevaría. No porqué me prohíba salir de fiesta, porque igualmente aunque no saliera de fiesta tampoco llevaría el pañuelo, no me gusta, lo veo bonito pero...”.

Para ella “ser más europea” significa alejarse del cumplimiento de las normas y el control sobre el cuerpo, la sexualidad y el comportamiento considerado “honorable” en la definición tradicional de mujer musulmana que ella misma define. Intenta negociar y resistir al modelo de género-edad intracomunitario, que se materializa en un mayor control de las jóvenes (en su caso, mayor que el que recibe su hermano menor) que encarnan la honorabilidad familiar, a menudo de forma más estricta que sus pares en origen. De hecho, considera que su padre tiene una actitud flexible a la que ella puede responder u oponerse, y esos mensajes no han supuesto menores expectativas educativas hacia ella, sino lo contrario, porque como hermana mayor debe dar ejemplo. Así, explica que su padre nunca ha impuesto a los hijos el ayuno del Ramadán, aunque ella sabe que sería su deseo. Aun sí, también le ha ocultado información, como no decirle que tenía una relación de noviazgo.

En paralelo, se ha producido un relajamiento y una flexibilización de los roles de género tradicionales en el reparto de las tareas domésticas. Aunque Mariama se atribuye este trabajo, según ella su padre participa en ellas mucho más que su propio hermano y, en sus propias palabras, la “ayuda”. Pero su proyecto emancipador parece tener un modelo en Francia, su tía, una “mujer africana moderna”.

“Yo, mi tía allí pues muy moderna ella, muy... se relaciona mucho con los padres de... porque aquí siempre los blancos, a ver, se relacionan mucho con los padres de los hijos cuando van al cole. Pero aquí... yo no he visto casi ninguna negra que vaya y a lo mejor se relacione con los padres de... van a buscar a su hijo al cole y adiós, para casa y... cerradas, y no salen y no... Yo no sé si es porque el marido no les permite o si ellas mismas no quieren, pero yo creo que deberían hacerlo”.

Finalmente, es importante destacar que su discurso revela una cierta conciencia de la racialización, aunque su análisis está impregnado de la forma en la que se concreta la estratificación étnica en el contexto español y europeo, asociados a la extranjería. En su relato siempre explicita los orígenes y la pertenencia étnica de la persona de la que habla (si es gitano, rumana, brasileña...) y el color (si es negro/a o no). Usa la nacionalidad como sinónimo de origen familiar, y el color para distinguir a “autóctonos” -nacidos en España, asociados a ser blancos- de “negros”, independientemente de su lugar de nacimiento y nacionalidad. Su necesidad de precisar contrasta con los relatos de las chicas negroafricanas sin experiencias de movilidad, probablemente porque el contexto francés es mucho menos “ciego” a la negritud.

## **5.6. A modo de conclusión**

El caso de Mariama nos permite romper los principales tópicos sobre la percepción de la movilidad de los migrantes de origen negroafricano y situarla en las estrategias de los jóvenes europeos de los países del sur ante la falta de expectativas. Su análisis también contribuye a reconstruir y comprender la lógica de las estrategias de mantenimiento del proyecto migratorio por parte de las familias negroafricanas en Europa. Más allá de representaciones etnocéntricas que parecen limitar las decisiones de las familias respecto a la movilidad de sus hijas al objetivo de mantenerlas en la tradición, se identifican nuevas nociones de logro y éxito vinculadas al proceso de emancipación tanto de los hijos como de las hijas, en las que el acceso a la educación superior adquiere un papel central. Muchas familias proyectan altas aspiraciones educativas sobre sus hijos, independientemente del género, y apoyan proyectos emancipadores flexibilizando, para las segundas generaciones, las nociones de feminidad y masculinidad tradicionales y los comportamientos asociados a ellas. Estar centrado en los estudios permite desarrollar un rol aceptado por la comunidad que no amenaza el prestigio familiar, conjugar la promoción de estos “nuevos” caminos y acompañar las trayectorias correspondientes. Estas transformaciones subyacen en las aspiraciones y capacidades (De Haas 2014) de Mariama para desarrollar su proyecto migratorio, consolidado por sus experiencias anteriores de movilidad.

Dentro del “éxodo de la juventud española” permanecen invisibles los hijos de inmigrantes que, como otros jóvenes cualificados, no consiguen encontrar un valor de cambio a sus titulaciones en el mercado laboral, además de tener que afrontar discriminaciones específicas y bien documentadas. Sin embargo, aunque ellos no forman parte de las clases medias en las que se concibe la movilidad como oportunidad y aprendizaje en sí misma, cuentan con un valioso *capital migratorio*, en términos de



capital cultural (lenguas y habitus migratorio familiar) y social (red transnacional con recursos movilizables) en sus procesos de emancipación, retomando y actualizando los proyectos iniciales de los padres en los países más ricos de Europa.

## 5.7. Bibliografía

- Abajo, Eugenio y Silvia Carrasco. 2004. *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE- Instituto de la Mujer.
- Ajrouch, Kristine J. 2004. "Gender, Race and Symbolic Boundaries: Contested Spaces of Identity among Arab American Adolescents." *Sociological Perspectives* 47 (4): 371–91.
- Alba, Richard. 2005. "Bright vs. Blurred Boundaries: Second-Generation Assimilation and Exclusion in France, Germany and the United States." *Ethnic and Racial Studies* 28 (1): 20–49.
- Anthias, Floya. 2007. "Ethnic Ties: Social Capital and the Question of Mobilisability." *Sociological Review* 55 (4): 788–805.
- Archer-Banks, Diane and Linda Behar-Horenstein. 2011. "Ogbu Revisited: Unpacking High-achieving African American Girls' High School Experiences." *Urban Education* 47 (1): 198–223.
- Bertran, Marta, Maribel Ponferrada and Jordi Pàmies. 2016. "Gender, Family Negotiations and Academic Success of Young Moroccan Women in Spain." *Race, Ethnicity and Education* 18 (1): 1–21.
- Bledsoe, Caroline and Papa Sow. 2007. "High Fertility Gambians in Low Fertility Spain: The Dynamics of Child Accumulation across Transnational Space." *Demographic Research* 16 (12): 375–412.
- Bledsoe, Caroline and Papa Sow. 2011. "Back to Africa: Second Chances for the Children of West African Immigrants." *Journal of Marriage and Family* 73 (4): 747–62.
- Bonilla-Silva, Eduardo. 2006. *Racism Without Racists. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*. Second ed. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Carrasco, Sílvia y Laia Narciso. 2015. "Migración, movilidad y experiencia escolar. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema normalizador de la inmovilidad." VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España, Granada.

- Cuban, Sondra. 2013. *Deskilling Migrant Women in the Global Care Industry*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- De Haas, Hein. 2014. "Migration Theory: Quo Vadis?" IMI Working Paper Series, 100. Oxford: International Migration Institute.
- Domingo, Andreu y Armand Blanes. 2016. "La nueva emigración española : ¿una generación perdida?" *Panorama Social* nº 23. Primer semestre: 157–78.
- Domingo, Andreu, A. Sabate y E. Ortega. 2014. "¿Migración neohispánica? El impacto de la crisis económica en la emigración española." *EMPIRIA. Revista de metodología de ciencias sociales* nº 29, septiembre-diciembre: 39–66.
- Farjas, Anna. 2002. "La escolarización en Gambia" *Revista española de educación comparada* 8: 227–59.
- Gabrielli, Lorenzo. 2010. *Los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias senegalesas y gambianas en Cataluña*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Glick Schiller, Nina and Noel B. Salazar. 2013. "Regimes of Mobility across the Globe." *Journal of Ethnic and Migration* 39 (2): 183–200.
- Goldberg, Alejandro. 2010. "Hijos de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña: un abordaje antropológico alrededor de sus procesos de socialización." *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana* Vol. 5, Nº 2, 319-356.
- Gutekunst, Miriam et al. (eds.). 2016. *Bounded Mobilities. Ethnographic Perspectives on Social Hierarchies and Global Inequalities*. Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Jabardo, Mercedes. 2006. *Senegaleses en España. Conexiones entre origen y destino*. Documentos del Observatorio permanente de la inmigración, núm.11. Madrid: Secretaría General de Inmigración y Emigración.
- Jiménez, Mercedes y Francesco Vacchiano. 2011. "De dependientes a protagonistas. Los menores como sujetos migratorios." Pp.495-512 en *El Río Bravo Mediterráneo: Las regiones fronterizas en la época de la globalización*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Jiménez Sedano, Livia. 2012. "On the irrelevance of ethnicity in children's organization of their social world". *Childhood* 19(3), 375-388.
- Kandel, William and Douglas Massey. 2002. The culture of Mexican migration: A theoretical and empirical analysis. *Social forces* 80 (3) 981-1004.
- Kaplan Marcusán, Adriana. 1998. *De Senegambia a Cataluña: Procesos de aculturación e integración social*. Barcelona: Fundació "La Caixa."
- López Cabezas, Joan Manuel. 2005. "Racismo y pensamiento moderno: el ejemplo de la invención de los camitas y los subsaharianos" Pp.55-63 en *O racismo ontem e hoje. Estados, poderes e identidades na África Subsahariana*, Actas do VII Colóquio

- Internacional Estados, Poderes e Identidades na África Subsariana, Centro de Estudos Africanos, Universidade do Porto.
- Mac an Ghail, Máirtín. 1994. *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham ; Philadelphia : Open University Press.
- Masdeu, Irene y Amelia Saiz. 2017. "Género, movilidad e intersecciones generacionales en el espacio transnacional chino", *Revista Española de Sociología* 26 (3) (2017), 385-397.
- Merla, Laura. 2014. "La circulación de cuidados en las familias transnacionales" *Revista CIDOB d'afers Internacionals* 106-107, 85–104.
- Mirza, Heidi Safia. 2008. *Race, Gender and Educational Desire: Why Black Women Succeed and Fail*. London and New York: Routledge.
- Narciso, Laia. 2010. "Anàlisi de la producció científica sobre la immigració negroafricana a Espanya i Catalunya" *Quaderns-e* 15 (2), 76-95.
- Naples, Nancy. 2003. *Feminism and Method: Ethnography, Discourse Analysis and Activist Research*. New York and London: Routledge.
- Nowicka, Magdalena. 2015. "Habitus: Its transformation and transfer through cultural encounters in migration" Pp.93-110 in *Bourdieu, Habitus and Social Research*. Palgrave Macmillan UK.
- Nyíri, Pal. 2014. "Training for Transnationalism: Chinese Children in Hungary." *Ethnic and Racial Studies* 37 (7): 1253–1263.
- Ogbu, John. 1981. "School Ethnography: A Multilevel Approach." *Anthropology & Education Quarterly* 12 (1): 3–29.
- Phoenix, Ann. 2009. "De-Colonising Practices : Negotiating Narratives from Racialised and Gendered Experiences of Education." *Race Ethnicity and Education* 44 (March): 1–22.
- Poeze, Miranda, Ernestina K. Dankyi and Valentina Mazzucato. 2017. "Navigating Transnational Childcare Relationships: Migrant Parents and their Children's Caregivers in the Origin Country." *Global Networks* 17 (1): 111–29.
- Ponferrada, Maribel. 2008. "Exitos difíciles y fracasos invisibles: aspiraciones y trayectorias de jóvenes de clase trabajadora y de origen inmigrante en la periferia de Barcelona." *X Coloquio Internacinal de Geocritica*, 1–13.
- Putnam, Robert D. 2000. *Bowling Alone : The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.
- Riessman, Catherin K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. CA, USA: SAGE Publications.

- Santos, Antonio. 2013. "Fuga de cerebros y crisis en España: los jóvenes en el punto de mira de los discursos empresariales." *Areas. Revista Internacional de Ciencias Sociales* 32: 125–37.
- Sow, Papa. 2007. "Diásporas africanas y mundialización: de la representación histórica a la toma de conciencia." Pp.135-52 en *África En Diáspora: movimientos de población y políticas estatales*. Barcelona: Bellaterra.
- Suárez-Orozco, Carola and Marcelo Suárez-Orozco. 2003. *La Infancia de La Inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wall, K. and C. Bolzman. 2013. "Mapping the New Plurality of Transnational Families. A life course perspective" Pp. 68-96 in *Transnational families, migration and the circulation of care. Understanding mobility and absence in family life*. New York: Routledge.
- Waters, M., P.K. Van C. Tran and J. H. Mollenkopf. 2010. "Segmented Assimilation Revisited: Types of Acculturation and Socioeconomic Mobility in Young Adulthood." *Ethnic and Racial Studies* 33 (7): 1168–93.
- Weenink, Don. 2008. "Cosmopolitanism as a Form of Capital: Parents Preparing Their Children for a Globalizing World." *Sociology* 42 (6): 1089–1106.
- Wimmer, Andreas and Nina Glick Schiller. 2003. "Methodological Nationalism, the Social Sciences and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology." *International Migration Review* 37 (3): 576–610.
- Yosso, Tara. 2005. "Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth." *Race Ethnicity and Education* 8 (1): 69–91.
- Zhou, Min. 2005. "Ethnicity as Social Capital: Community-Based Institutions and Embedded Networks of Social Relations." Pp. 123-31 in *Ethnicity, Social Mobility, and Public Policy*. Cambridge University Press.

## 5.8. Anexo N°1:

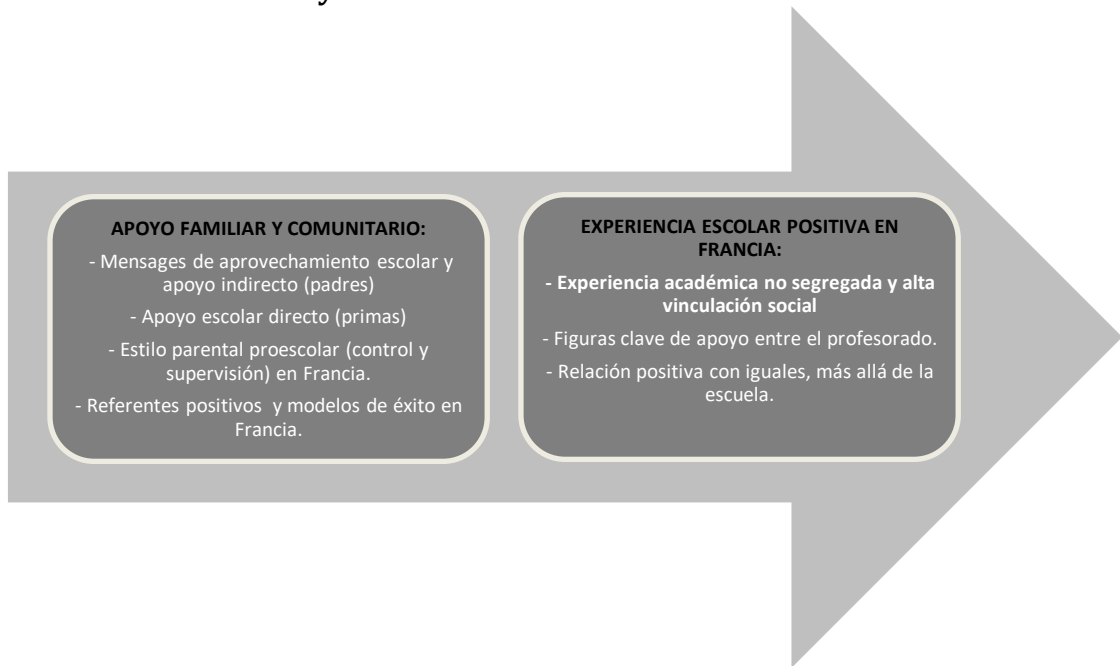
**TABLA: Índice de sucesos y etapas en la vida de Mariama**

Año	Edad	Suceso
1994	0	Nace septiembre de 1994 en un municipio de la Provincia de Barcelona.
1995	1	Inicio jardín de infancia público en el mismo municipio (centro).
1997	3	Inicio educación infantil (P3) (escuela pública, centro) (Curso 1997/98).
1998	4	Nacimiento hermano.
2000	5	Inicio educación primaria en misma escuela (curso 2000/01), dónde continua hasta 3º Primaria (8 años, curso 2002/03).
2003	8/9	<b>Va a vivir a Francia (1)</b> familia paterna (pareja+3 hijos). Se incorpora a una escuela pública de primaria (curso 2003/04, repitiendo: CE1) y termina la primaria (École élémentaire), (curso 2006/07).
2006/07	12	<b>Cambio de residencia y núcleo familiar (2):</b> va a vivir con una prima (pareja y dos hijos). Inicia educación secundaria (Collège) en el nuevo barrio.
2008	13	<b>Regresa a España (3)</b> , al mismo municipio y se escolariza en 2º de la ESO (curso 2008/09), en un instituto del centro (el que correspondía a la escuela primaria dónde había estado).Empieza ocio nocturno.
2009/10	15	Trabaja en verano dos meses en un hotel (en el que trabaja su padre).
2010/11	16	Inicia relación noviazgo con un chico (Origen Guinea, generación 1'5).
2011/12	17	Repite 4º ESO (curso 2011-12) y termina graduando. Separación de sus padres (junio 2012).
2012/13	18	Inicia CFGM gestión administrativa.
2013/14	19	Termina CFGM y planifica viajar Francia. Termina su relación de noviazgo. Realiza una estancia en Francia (casa de sus tíos) de vacaciones en semana santa y su hermano se queda allí. <b>Viaja a Francia (4)</b> (junio 2014).
2016	21	Reside en Francia con otros familiares paternos y estudia des del curso 2014/15 Bachillerato (Lycée), que tiene previsto terminar este año.

**Fuente:** Elaboración propia, a través de la información obtenida en las sucesivas entrevistas realizadas.

**FIGURA 1.**

**Resumen de los factores de vinculación académica y social  
Identificados en la trayectoria de Mariama.**



**Fuente:** Elaboración propia.



## **Publicación 3: Artículo.**

Narciso, L. Pertenencia y emancipación. Condiciones de incorporación social de de las jóvenes de origen negroafricano en Cataluña. (en revisión).





## **6. Pertenencia y emancipación. Condiciones de incorporación social de las jóvenes de origen negroafricano en Cataluña.**

**Resumen:** Los jóvenes negros españoles nacidos en Cataluña continúan invisibles o problematizados en los discursos públicos, que proyectan una Europa monocultural y fenotípicamente homogénea. En los procesos de alterización de las minorías, y en especial de los musulmanes, las ideologías de género emergen como fronteras étnicas y explican el trato paternalista hacia las mujeres mientras se acusa a las familias y a la comunidad de perjudicarlas con tradiciones atávicas.

Con el objetivo de cuestionar este paradigma, se reconstruyen y analizan las trayectorias educativas y de transición a la vida adulta de un grupo de jóvenes hijas de inmigrantes de África occidental, participantes de una etnografía multinivel y narrativa. Desde las aportaciones sobre políticas de pertenencia e interseccionalidad se resitúan las responsabilidades en las condiciones para la emancipación, evaluando el papel de la escuela en los procesos de movilidad social y de desarrollo de aspiraciones igualitarias en el mercado laboral y en el ámbito familiar.

**Palabras Clave:** políticas de pertenencia, narrativas, jóvenes negras, ideologías de género, España.

## **Belonging and emancipation. Conditions of social incorporation of Black-African origin young women in Catalonia.**

**Abstract:** Young Spanish black people born in Catalonia continue to be invisible or problematized in public discourses, which project a monocultural and phenotypically homogeneous Europe. In the process of othering minorities, especially Muslims, gender ideologies emerge as ethnic boundaries and explain the paternalistic treatment of women while accusing their families and community of harming them with atavistic traditions.

With the aim of questioning this paradigm, the educational trajectories and transition to adult life of a group of young people, daughters of immigrants from West Africa who were participants in a multilevel and narrative ethnography, are reconstructed and analysed. From the contributions from the politics of belonging and intersectionality, the responsibilities regarding the conditions for gaining independence are resituated, evaluating the role of the school in the processes of social mobility and the development of egalitarian aspirations in the labour market and in the family environment.

**Key Words:** politics of belonging, narratives, black youth, gender ideologies, Spain.

## 6.1. Introducción

Al tiempo que Europa se consolidaba como objetivo para buena parte de las personas que emprendían un proyecto de migración internacional, la integración de los inmigrantes y sus descendientes emergían como asuntos de primer orden político. Así lo refleja el hecho de que las políticas de integración y las referencias específicas a esta población como *vulnerable* o *en riesgo*, ocupen un papel central en la estrategia de la Comisión Europea “Europa 2020” (European Commission, 2010).

Pero este interés por la gestión de la diversidad, especialmente étnica y religiosa, se explica por el discurso del *choque de civilizaciones* (Huntington 2005 [1997]) y las *políticas del miedo* (Roth, 2016), ante la consideración que el proyecto multicultural ha fracasado o resulta incompatible con la tradición liberal europea. Este proceso ha consolidado un imaginario sobre unos supuestos valores comunes en el que las minorías, incluyendo a sus hijos nacidos en Europa, y en especial los musulmanes, tienen un encaje problemático. No solo el crecimiento de la *islamofobia global* (Morgan y Poynting 2016), sino la formación de una gramática conjunta sobre ciudadanía, construida en base a distintos modelos de integración y pasados coloniales, ha provocado que ciertos ciudadanos sean demonizados, considerándose una amenaza para los “logros comunes” de la democracia europea (Kymlicka 2010; Modood, Triandafyllidou y Zapata-Barrero 2006). Esto incluye las posiciones claramente racistas y xenófobas de movimientos populistas y de extrema derecha, y las progresistas, que temen ver peligrar algunos de sus pilares, como la igualdad de género y la libertad sexual (Yilmaz, 2012). Así pues, la ideología de género adquiere un papel clave como marcador cultural convertido en frontera étnica y emerge en las narrativas hegemónicas de pertenencia que distinguen el “nosotros” de los “otros” en Europa y alteriza a las minorías (Yilmaz, 2015).

España, como el resto de países del sur de Europa, se incorporó más tarde a los debates sobre ciudadanía y cohesión social, iniciados con los procesos de reagrupación familiar protagonizados por africanos en los noventa. Pero la encadenación del período de “boom migratorio” y el papel de España como frontera sur, junto con la irrupción de la crisis económica mundial y las políticas de austeridad, que han situado la desigualdad social en España en los índices más elevados de la UE-27 y con mayor impacto sobre la población de origen extranjero (Sònia Parella, 2016), nos ha conducido de forma acelerada a su núcleo.

Todo ello, nos lleva a preguntarnos en qué condiciones los hijos e hijas de la migración internacional desarrollan sus trayectorias de transición hacia la edad adulta, dentro del *régimen de bienestar juvenil catalán* (Alegre, 2010 en Serracant 2013), caracterizado

por la dualización del mercado laboral, el desempleo y la precariedad estructural (Feixa, Rubio, Ganau y Solsona 2017) junto con el debilitamiento de las políticas sociales, previamente infradesarrolladas y la centralidad de la familia, que no combate la desigualdad social (Serracant et al. 2013).

Entre estos jóvenes encontramos a los hijos e hijas de los inmigrantes procedentes África occidental, una nueva<sup>28</sup> generación joven de negros españoles generalmente invisible o bien representada de forma problemática en los a través de un discurso específico de subalternidad paternalista en cuanto se refiere a las mujeres, inmigrantes o nacidas en España. Ellas emergen a la esfera pública cuando se abordan los límites entre la diversidad cultural y los derechos fundamentales, en temas como la mutilación genital femenina o el matrimonio pactado y/o poligínico, desde perspectivas criminalizadoras de su comunidad (Narciso y Carrasco, 2017, Keaton 2008).

Pero la investigación española, prolífica en trabajos sobre la desventaja académica de los hijos e hijas de familias inmigradas, con pocas excepciones, no ha analizado los procesos sociales que afectan a los jóvenes de estos orígenes (Narciso 2010). Aunque según datos del INE (Padrón continuo a 1 de enero de 2017), representan el 6% de los extranjeros en esta CCAA, hay una población oculta en los datos, por los procesos de nacionalización, y han mantenido su presencia a lo largo de tres décadas, pasando de una migración masculina a una familiar, con una primera “segunda generación” que ha pasado toda su trayectoria escolar en Cataluña y que enfrenta a experiencias específicas de discriminación racial en la escuela, el mercado de trabajo y el espacio público (Vives y Sité, 2010).

Este artículo llena este vacío y explora las trayectorias académicas y de emancipación de jóvenes nacidas en España hijas de inmigrantes de origen gambiano y senegalés y calibra su impacto en los vínculos de pertenencia y los procesos de identificación colectiva que relatan, reflexionando sobre el efecto de las experiencias de racismo y sexismo vividas. En primer lugar, se describen las trayectorias educativas seguidas. En segundo lugar, se analiza cómo han afectado a su vida cotidiana las posiciones sociales que ocupan con relación a los discursos y las políticas de pertenencia hegemónicas, detallando procesos de racialización vividos en la escuela. Finalmente, se examinan los procesos de negociación identitaria con la generación anterior y sus valores e ideologías de género. Ambos contrastan con las representaciones sociales que proyectan una comunidad retrógrada y unas mujeres jóvenes sometidas a la tradición. Emerge, en

---

<sup>28</sup> Los flujos anteriores de población procedente de Guinea Ecuatorial, se distinguen por mayor vinculación con las relaciones coloniales y por ser una migración política y formativa, y en menor medida, laboral (Aixelà 2012). Habría que añadir la población descendiente de esclavos negros, no estimada por falta de un censo oficial.

cambio, la agencia de estas jóvenes para enfrentar tanto las formas de poder patriarcales producidas en la comunidad, en el contexto transnacional, como la racialización experimentada en los espacios de relación con la población mayoritaria.

## **6.2. Interseccionalidad, ciudadanía y pertenencia.**

La relevancia de los estudios de migraciones y juventud se deriva de su posición privilegiada en la agenda política sobre integración y cohesión social. Esto ha supuesto que las investigaciones sobre los hijos e hijas de inmigrantes, a menudo se centren en cuestiones sobre identidad y pertenencia, basadas en la frontera étnica (Anthias, 2009; Yuval-Davis, Anthias y Kofman, 2005). Desde la teoría crítica interseccional se ha cuestionado este abordaje por sobredimensionar un único aspecto de la identificación colectiva, así como por los peligros metodológicos que implica.

Interseccionalidad fue un concepto acuñado por Kimberlé Crenshaw (1989) que redimensionó el análisis que se realizaba desde finales de los 70 e inicio de los 80 desde el feminismo negro americano (p.ej. Collins, Crenshaw, Davis, hooks, entre otras) y el británico (p.ej. Anthias, Carby, Parmar, Yuval-Davis, entre otras). En el contexto americano se descartó la validez de las políticas basadas en una única categoría homogénea de mujer y evidenció que el estudio de la opresión debía ser multidimensional. A la vez, en el contexto británico, se analizaba la estratificación social resaltando la necesidad de la contextualización histórica y local (Brah y Phoenix, 2004). En los 90 encontramos la incorporación del discurso postcolonial y las identidades diaspóricas a la teoría interseccional (Jabardo, 2012) y emergen conceptos como *interseccionalidad encarnada* (Mirza, 2013) referidos a cómo la posición social se incorpora al mundo material y la experiencia vital sucede a través la representación corporal, contruyendo sujetos peligroso o oprimidos en base a la racialización, masculinizada o feminizada.

No fue hasta el “Expert Meeting on Gender and Racial Discrimination”, en el 2000, que se pretendió articular una propuesta analítica y metodológica conjunta (Yuval-Davis, 2007), aunque la diversidad, tanto en trabajos académicos como en círculos políticos, se ha mantenido y han surgido distintos intentos de clasificaciones. Baukje Prins diferenció los trabajos sistémicos (principalmente en el contexto estadounidense) o construccionistas (comunes en el contexto británico) que, según esta autora, permiten mayor complejidad y muestra de las contradicciones (en Phoenix y Pattynama, 2006). Leslie McCall (2005) identificó tres tipologías sobre interseccionalidad como paradigma de análisis de la desigualdad: anti-categoriales, intra-categoriales e inter-categoriales. El primero refiriéndose a la deconstrucción de categorías analíticas, el segundo, al estudio

de la intersección de dimensiones únicas de múltiples categorías de un grupo en particular, y el tercero, al uso estratégico de categorías para el análisis comparativo de todas las dimensiones de múltiples categorías de distintos grupos.

En general, la mayor parte de definiciones entienden la interseccionalidad como una epistemología centrada en las narrativas sobre los procesos de subjetividad de los “otros” generizados, racializados, claseados, sexualizados, colonizados, entre otras categorías de diferencia, y visibiliza cómo las formas de poder hegemónicas constituyen e impactan en las experiencias de vida cotidiana, a la vez que se responde a ellas (Brah y Phoenix, 2004; Mirza, 2008). Estos procesos son cambiantes e interrelacionados con el contexto histórico y geográfico, el proceso de “ser y devenir” (Mirza, 2008) o el análisis de la “vida vivida” Mirza (2013). En cada caso, hay que distinguir cuáles son los ejes de diferenciación que emergen como relevantes para la experiencia particular (Yuval-Davis) y aunque están entrelazados, no pueden tratarse de igual forma (Lombardo y Verloo, 2010) por sus propias bases ontológicas que no pueden ser reducidas la una a las otras” (Yuval-Davis, 2006). No son añadidos, como en los modelos aditivos del feminismo marxista, sino que cada división es constitutiva en intersección con otra, de manera que “la clase social siempre es generizada y racializada, el género es siempre claseado y racializado, y así sucesivamente” (Anthias, 2009:10).

¿Cómo puede contribuir esta epistemología al estudio de los procesos de incorporación social que experimentan los hijos e hijas de inmigrantes en Europa? Las aportaciones de la perspectiva interseccional británica, y específicamente los conceptos de Floya Anthias y Nira Yuval-Davis sobre los procesos de identificación colectiva, ciudadanía y pertenencia pueden ayudar a operacionalizar el análisis.

Anthias (2002; 2009), argumentó que el estudio de los procesos de identificación colectiva había sobredimensionando las cuestiones étnicas, aunque las personas no hagan vínculos únicamente en estos términos, sino a través de otras relaciones y categorías sociales como el género, la edad o el ciclo vital, la clase social, las creencias y valores políticos, entre otras.

Según esta autora, el concepto de identidad no es que no tenga relevancia analítica sino que cuestiona “demasiado y demasiado poco” pidiendo a los sujetos que expliquen de forma coherente quien son y con qué y quien se identifican, a la vez que olvida aspectos de la estructura y el contexto. La noción de identidades múltiples reproduce este problema. Para superar este enfoque propuso el concepto “translocational positionality” (Anthias, 2002; 2009) como herramienta metodológica.

Las narrativas sobre ubicación (location) y posicionalidad (positionality) son más útiles para analizar procesos y resultados de la identificación colectiva frente a un concepto

de identidad unitario que reduce la diferencia y desigualdad a características de los individuos. Prestar atención a la ubicación y no al grupo permite contextualizar el sistema de estratificación social y las formas de inclusión y exclusión, aunque no sean elementos conscientes ni produzcan una identidad. La atención a la “posicionalidad” combina un elemento de posición social producto de la intersección (resultado) y de posicionamiento a través de un conjunto de prácticas, acciones y significados (proceso), es decir, tanto el impacto de la estructura social como la agencia individual. El término transubicada sugiere concebir la identidad diaspórica como hibridación y refleja la complejidad de la posicionalidad de los sujetos en interacción de ubicaciones y desubicaciones de género, etnicidad, nacionalidad, pertenencia, clase y racialización. Este concepto permite privilegiar la formación de categorías específicas (p.ej. género o clase) a un nivel coyuntural y no esencialista o a priori.

En la misma línea, Yuval-Davis (2006) insistió en la necesidad de distinguir pertenencia y políticas de pertenencia, definiendo los distintos niveles analíticos de cada concepto. A través del análisis del contexto británico, esta autora muestra como los discursos sobre pertenencia suelen construirse respecto a proyectos concretos que seleccionan solo algunos niveles para sustentar sus argumentos.

En concreto, en el trabajo de Yuval-Davis la pertenencia se define como una vinculación emocional que puede ser múltiple y variar con el tiempo. Un acto de auto-identificación o identificación por parte de otros, elaborado en un proceso dinámico. Incluye tanto las identificaciones y vínculos emocionales como las posiciones sociales y los sistemas éticos y valores políticos que juzgan la pertenencia. Las construcciones emocionales de identidades individuales y colectivas y las vinculaciones, o el deseo de ellas, funcionan para proyectar una trayectoria de futuro, pero esta pertenencia un grupo implica una ubicación en los ejes de poder de la sociedad. Incluye tanto la forma en la que se juzgan y valoran estas ubicaciones e identificaciones, como las actitudes e ideología sobre las que se dibujan las categorías y las fronteras, de forma más permeable o exclusiva.

En cambio, las políticas de pertenencia son contestaciones éticas e ideológicas para mantener y reproducir las fronteras que definen la comunidad de pertenencia por parte de los poderes hegemónicos u otros agentes. Las posiciones sociales y las narrativas sobre la identidad suelen presentarse como elementos de vinculación emocional, de forma esencialista y racializada, ocultando el papel de los ejes de poder y privilegio. En sentido contrario, referirse únicamente a posiciones sociales olvidaría también la importancia de los elementos de vinculación emocional y ocultaría que las construcciones sobre uno mismo y la propia identidad en ocasiones se han generado en procesos de *interiorización forzada* (como mostró Fanon).

Según la misma autora, es relevante diferenciar dos niveles en las políticas de pertenencia: ciudadanía y derechos y status, no siempre correlacionados. Aunque en el mundo global las vidas de los individuos se constituyan con derechos y obligaciones en el contexto local, étnico, religioso, nacional, regional, transnacional e internacional, de forma simultánea e interconectada, la ciudadanía continúa entendiéndose de forma estrecha, como las relaciones de derechos y obligaciones que establecen los individuos y/o las comunidades con el Estado-nación. Pero aunque las personas a las que se construye como miembros de otras colectividades (sean étnicas, raciales, nacionales, etc.) posean la ciudadanía a nivel formal no se considera que realmente pertenezcan a la comunidad del Estado-nación (Yuval-Davis, 2007). En distintos proyectos de pertenencia, las características que la definen pueden convertirse en requisitos, que van desde posiciones sociales (origen, lugar de nacimiento, grupo étnico), los menos permeables y más racializados, a aspectos culturales como lengua o religión, accesibles por asimilación, o fronteras aparentemente permeables, como valores como la democracia o los derechos humanos. Estos tres niveles se pueden sobreponer en casos específicos y suelen presentarse de una forma más abierta de lo que realmente implican.

Un ejemplo es la política migratoria y de pertenencia del contexto británico del multiculturalismo liberal y la cohesión social, analizada por Yuval-Davis, Anthias y Kofman (2005), en el que la defensa de los valores cívicos y democráticos no solo suponen marcadores identitarios sino argumentos para defender la “misión civilizadora” llevada a cabo por Reino Unido y EEUU y extendida a otros países europeos, entre ellos España. Esta política aparentemente progresista, en contraste con los discursos de la extrema derecha o de la perspectiva asimilacionista, entiende la integración de forma unidireccional por parte de los migrantes y los responsabiliza de la falta de cohesión social, resultando igualmente excluyente.

Este marco teórico permitirá, en los apartados posteriores, complejizar el debate desde las identificaciones y fronteras étnicas al impacto de las posiciones sociales y la agencia, de forma contextualizada.

### **6.3. Método**

Los datos analizados en este trabajo proceden de una etnografía multinivel (Ogbu, 1981) y narrativa (Ellis, 2004), centrada en las trayectorias y experiencias, vitales y académicas de un grupo de jóvenes, hijos e hijas de inmigrantes procedentes de África occidental, en procesos hacia la emancipación, en un municipio de la provincia de Barcelona en la que su presencia está sobrerrepresentada (según datos del padrón



municipal, en 2016, estas nacionalidades representaban un 20,8% de la población extranjera, mucho más que en la comarca y en la CCAA).

La investigación se ha centrado en dos grupos de jóvenes en distintos momentos de transición hacia la vida adulta, jóvenes-adolescentes y jóvenes-adultos, hijos e hijas de inmigrantes originarios de distintos países de África occidental, principalmente de Senegal y Gambia y, en concreto, de las zonas de origen en las que la autora realizó diversas estancias (Upper River Division de Gambia y en la Región de Kolda en Senegal).

En este artículo se explotan una parte de las reconstrucciones biográficas elaboradas con un objetivo contra-narrativo (Solórzano y Yosso, 2002), a través de distintas entrevistas realizadas durante tres años en el grupo de jóvenes-adultos (17-24 años), de ocho familias pertenecientes al flujo de las *comunidades étnicas* (Jabardo, 2006), complementadas con el análisis de sus perfiles públicos en las redes sociales y entrevistas con algunos de los progenitores, así como observación participante en eventos familiares y comunitarios en la zona de estudio y entrevistas a distintos miembros de asociaciones negro-africanas del municipio y el área.

El análisis de los datos se ha realizado con el apoyo del programa de análisis cualitativo Nvivo. Todo el material ha sido transcrito, codificado en dos fases y comparado a través de las herramientas visuales, las clasificaciones de caso y las matrices de análisis, dando especial importancia al clima emocional surgido en las propias entrevistas y a las historias construidas por las jóvenes (Mattingly y Lawlor, 2000).

La variedad tipológica recurrente identificada en el trabajo de campo se ilustra en este texto a través del análisis de las narrativas de seis chicas nacidas en Cataluña de padres gambianos y senegaleses, todas ellas nacionalizadas, y de familias de clase trabajadora en destino, con bajos ingresos y trabajos poco cualificados. Todas se autodefinen como musulmanas, ninguna de ellas lleva velo, visten al estilo occidental y suelen hablar castellano con sus iguales aunque sean competentes en catalán y sus padres insistan en mantener el idioma familiar.

TABLA 6.1. Principales datos sociodemográficos

	Género	Edad*	Grupo étnico	Lugar nacimiento padres	Trabajo padres/ tutores/ resp. unidad doméstica	Estado civil	Pauta residencial y nº personas unidad doméstica	Nº hijos
Caso 01: Adama	Mujer	19-23	Fula	Gambia  Ámbito rural	Jardinero hotel (padre) y limpieza hotel (madre)	Soltera	Dependiente  7  (Padre, madre y 4 hermanos/as)	0
Caso 02: Fatou	Mujer	17-20	Fula	Gambia  Ámbito rural	Operario fábrica (padre), limpieza hotel (madre)	Soltera	Dependiente  7 (Padre, madre y 4 hermanos/as)	0
Caso 03: Isatou	Mujer	24-26	Fula	Senegal  Ámbito rural  (padre y madre)	Desempleada (limpieza) y encargado de cocina (esposo)  / Padre mecánico, madre limpieza y esposa padre aux. geriatría	Casada,	Independiente  5 (Esposo, 2 hijos y 1 hermana)	2
Caso 04: Maimuna	Mujer	17-20	Sarahule	Senegal (padre)  Gambia (madre)  (ámbito rural ambos)	Comerciante autónomo (padre), ayudante de cocina (madre), tareas del hogar (esposa del padre)	Soltera	Dependiente  15 (Padre, madre, 1ª esposa del padre, 11 hermanos/as)	0

Caso 05: Mariama	Mujer	19-23	Fula	Senegal (padre ámbito rural, madre urbano)	Desempleado (último trabajo transportista)	Soltera	Dependiente  7 (Tíos, primos y hermano)	0
Caso 06: Sayo	Mujer	19-21	Fula	Senegal  Ámbito rural  (padre , madre y abuelos)	Desempleada /Abuelo jardinero actualmente jubilado, 2 esposas del abuelo aux. geriatría	Soltera	Independiente  2 (Ella y su hijo)	1

Fuente: Elaboración propia, con datos del trabajo de campo.

Nota: La edad se refiere a la que tenían en la primera y última entrevista realizada.

#### **6.4. Los casos: jóvenes que abandonaron tempranamente los estudios y la formación frente a jóvenes con continuidad educativa postobligatoria.**

Las trayectorias académicas y el nivel educativo conseguido se describen a continuación, creando dos grupos basados en el umbral que marcó la estrategia Europa 2020 como el mínimo para garantizar la inclusión laboral y social de los ciudadanos de la UE (estudios postobligatorios de nivel medio, o estar estudiando o formándose para alcanzarlo). Esto ofrecerá una imagen sobre las herramientas con las que enfrentan sus transiciones hacia la vida adulta.

##### **6.4.1. Trayectorias prolongadas y barreras inasumibles.**

Las trayectorias de las jóvenes que forman este grupo se han caracterizado por la desvinculación escolar en la transición hacia la educación secundaria y su experiencia muestra una clara falta de apoyos que facilite el retorno al sistema educativo.

*Isatou*, Isa como la llaman, tiene 26 años y está desempleada. Vive con su marido (encargado de cocina), dos hijos y su hermana en una ciudad de la periferia de Barcelona, en un barrio con alta concentración de extranjeros. Durante su infancia y adolescencia vivía en la zona donde tuvo lugar la etnografía, con su padre (pionero e

impulsor de una asociación de senegaleses), su madre, la primera esposa de su padre y 7 hermanos/as. Su trayectoria académica terminó temprano, aunque se consideraba buena estudiante en primaria. Después de realizar cinco cursos de ESO en un centro concertado no consiguió el graduado. Según ella, la exclusión por parte de sus compañeros hizo que se relacionase con “malas compañías” iniciando el ocio nocturno temprano y eludiendo las limitaciones de sus padres que le decían “que estudiase, que ya tendría tiempo para salir”. Aunque le gustaría ser peluquera, actualmente no tiene planes hacia esa meta.

*Sayo*, tiene 21 años y vive en una ciudad del Maresme con su hijo de año y medio en un piso social facilitado por los Servicios Sociales. Pasó su infancia y adolescencia a cargo de su abuelo materno, viviendo con sus dos esposas y tres hijos de cada una, después de que su madre muriese cuando tenía 4 años y habiendo estado algún tiempo en un centro de acogida. Realizó toda su escolarización en centros públicos. De ser muy buena estudiante en primaria pasó a “volverse vaga” en secundaria y repitió dos veces hasta abandonar la ESO en 2º curso, a los 16 años. Posteriormente empezó un PCPI que no terminó por un viaje a Senegal, y lo mismo pasó con el curso para obtener el graduado de ESO en una escuela de adultos, en un segundo viaje al que la arrastró su abuelo, abandonando la idea de continuar los estudios. Conoció al padre de su hijo, nacido en Senegal y llegado a España siendo *menor no acompañado*, cuando salía por Barcelona con sus amigas, todas negras, y aunque no viven juntos por su situación de irregularidad y los trabajos que conlleva, mantienen el contacto. Su objetivo actual es la incorporación laboral para mantenerse a sí misma y a su hijo.

#### **6.4.2. *Trayectoria ajustada: itinerarios de formación profesional***

Las jóvenes que forman este grupo optaron por la vía de formación profesional, orientadas por el profesorado y, en dos de los casos, con la desilusión de sus familias. Mientras que para algunas obtener una profesión era el objetivo, para otras fue una aspiración ajustada y su trayectoria se convirtió en una carrera de fondo.

*Maimuna* es una chica de 19 años que trabaja de auxiliar de geriatría (encadenando contratos de corta duración en distintas empresas) después de haber cursado un CFGM de atención socio-sanitaria y vive con su familia (padre, madre, primera esposa del padre y hermanos/as). Su grupo de iguales son las chicas con las que juega a básquet (todas blancas, de familias de clase media-baja o trabajadora). Después de pasar la primera infancia en Valencia con una tía, volvió con sus padres e inició la escolarización.

Tuvo que esforzarse para superar la timidez que, según ella, la limitaba y que la llevó a un grupo de refuerzo hasta 4º de primaria. Finalmente, consiguió el Graduado en ESO en un grupo ordinario, todo un éxito siendo la primera de su familia que lo conseguía. Su deseo era una incorporación laboral temprana y por ello pensó en un oficio a través de la formación profesional. Aunque cumplió su objetivo, empieza a tomar conciencia que no le permite combatir la precariedad y temporalidad laboral.

*Fatou* tiene 19 años, está cursando un CFGS de integración social y trabajando de auxiliar de geriatría en una residencia de ancianos. Reside con sus padres y hermanos. Sus experiencias escolares se han teñido del impacto que para ella ha tenido encarnar “la diferencia”, sintiéndose fuera de lugar en una escuela concertada cristiana en la educación infantil y primaria, y sufriendo acoso los primeros cursos de ESO en un instituto público. Su rendimiento escolar fue medio-alto pero “por miedo al fracaso” y decepcionando a sus padres que pretenden “que no lo pase mal como ellos”, decidió tomar un camino más largo (formación profesional) para cumplir sus aspiraciones académicas y llegar a la educación superior. Mantiene una amiga del instituto “su amiga blanca”, como dice, pero cada vez más se relaciona con un grupo de chicos y chicas todos hijos de inmigrantes de África occidental.

*Mariama* es una joven de 21 años. Actualmente vive con familiares de su padre y con su hermano menor en Francia y estudia en la universidad. Nació en Cataluña, hija de padres senegaleses, de etnia fula, pero decidió marcharse una vez se graduó de CFGM en busca de mayores oportunidades educativas y laborales. Aunque su familia formaba parte de las clases medias en origen, en España sus padres ocuparon trabajos poco cualificados (padre transportista y madre auxiliar de enfermería y ayudante de cocina en hoteles) estando actualmente ambos en paro, siendo una de las familias afectadas por la deuda hipotecaria, y habiéndose divorciado. Durante su infancia ya vivió en una ciudad de la Provenza francesa, donde pasó parte de su escolarización, y de la que destaca, en contraste con su experiencia escolar en España, el apoyo de sus profesores, sus primas y una vida organizada “del cole a casa” que le ofreció la supervisión de su familia extensa, que se encontraba acomodada en Francia y no en una primera fase de incorporación, como sus padres en España. Su regreso supuso repetir curso y una rebaja de sus aspiraciones, siendo orientada a CFGM, que cursó y acreditó, aunque no fuese satisfactorio para ella.

### **6.4.3. Trayectoria de progreso naturalizado: itinerario académico, avanzando sin obstáculos hacia educación superior**

La joven que ejemplifica esta tipología se caracteriza por el logro académico y las transiciones directas, siguiendo los itinerarios más prestigiosos. Cabe decir que esta vía más exitosa ha sido una excepción entre los casos conocidos durante el trabajo de campo.

*Adama* tiene 22 años y vive con sus padres y 4 hermanos, todos estudiantes. Actualmente, a punto de graduarse de Psicología, nunca se ha incorporado al mundo laboral. Su trayectoria académica es conocida entre los jóvenes hijos de gambianos y senegaleses en su zona, por ser pionera y referente, aunque en la escuela su éxito o bien pasaba inadvertido o bien sorprendía por considerarse excepcional. Sus padres, pertenecientes a una familia de prestigio en su pueblo de origen, siempre tuvieron altas expectativas sobre ella lanzándole mensajes de aprovechamiento académico a la vez que de refuerzo de la identidad intraétnica, sus amigas (todas blancas de clase media), fueron también un gran apoyo.

Los itinerarios y experiencias descritos nos muestran en primer lugar, la situación de riesgo de exclusión social que enfrentan las jóvenes que abandonaron tempranamente la educación y la formación, sin mecanismos que las impulsen a cambiar su situación. Pero en segundo lugar, emerge un abanico de *trayectorias de éxito invisible* frente a una idea de fracaso o abandono temprano generalizado entre este grupo de hijos e hijas de inmigrantes. En unos casos, trayectorias de corto recorrido que plantean otras nociones de éxito, en otros, carreras de fondo con mayores riesgos de abandono, y finalmente itinerarios y experiencias asociadas a la noción de éxito hegemónica.

## **6.5. Vínculos de pertenencia y procesos de identificación colectiva**

A continuación se profundiza en los aspectos clave para valorar los vínculos de pertenencia y los procesos de identificación colectiva: las identificaciones emocionales, las posiciones sociales y los valores e ideologías de género, para responder a la cuestión sobre qué ejes de diferencia emergen como relevantes y cómo han impactado en su experiencia cotidiana.

Como veremos, sus narrativas contrastan con las principales representaciones sociales, que proyectan una comunidad retrógrada y unas jóvenes sometidas a la tradición. A

diferencia de ello, se muestra la agencia de estas mujeres para enfrentar las formas de poder patriarcales que emergen en la comunidad así como la racialización experimentada en los espacios de contacto con la población mayoritaria.

### **6.5.1. Encarnando la diferencia y la colectividad: posiciones sociales**

Un elemento común entre estas jóvenes es cómo la intersección entre racialización y clase social se traslada a su vida cotidiana en forma de incomodidad, exclusión, soledad e inseguridad.

Recordaron episodios en los que la diferencia en la que eran situadas se construía desde estereotipos negativos, que asocian negritud, extranjería y pobreza.

Un ejemplo es el desencaje que narró Fatou en la escuela concertada de infantil y primaria (asignada por la política de escolarización equilibrada) en contraste al bienestar que sentía en el “Centre Obert” (servicio socioeducativo extraescolar ofrecido por servicios sociales locales) donde los niños/as pertenecían a su misma clase social y muchos eran negros, hijos de inmigrantes.

“Me sentaba bien (...) me entendía mejor con ellos. Es que pijas había muchas” (Fatou).

De forma similar, Isatou contó cómo se sintió excluida en el instituto (también un centro concertado, asignado por la misma política) y recibió burlas y comentarios sobre la extranjería, pero sobre todo, por ser construida como pobre. Recordó cómo en una ocasión le quitaron la cartera para mostrar al resto de la clase como ella no tenía un DNI como el de los demás, cómo se percataba de habladurías sobre su indumentaria o las frecuentes preguntas sobre si *ellos* pagaban la escuela. La causa que atribuye a esta experiencia de discriminación deja entrever, de nuevo, la construcción de una relación inversa entre racialización y clase social.

“De ser negra, sí. Porque allí eran todos pijos” (Isatou).

Y aunque la mayoría niegan el racismo, muchas han percibido chismorreos, especialmente en la escuela.

“Es que los moros y los negritos aquí no sé qué...vienen aquí para esto y lo otro y huelen así ¿sabes? y yo me quedé escuchando (...) yo creo que machacan un poco más a los moros pero los negros siempre estamos allí metidos” (Mariama).

Este recordatorio sobre la diferencia, se construía también desde estereotipos “positivos”, como halagos sobre su pelo, color, curvas o el ritmo de “las negras”, de forma que su presencia encarnaba no solo su persona sino a todo un “grupo” en el que eran ubicadas, en base a su fenotipo desde el que se construía el racismo cultural, y desubicadas de la pertenencia al “nosotros”. Esto ocurría también con preguntas supuestamente neutrales sobre sus costumbres familiares (comida, poliginia...) u otros elementos culturales, ante lo que algunas chicas expresaron su incomodidad que en algunos casos, como el de Isatou, le avergonzaba hasta el punto de llevarla a esquivar la presencia de otras personas negras.

Otra forma en que sintieron esta ubicación en la otredad, fué evidenciando la sorpresa que su comportamiento causaba por oponerse a lo esperado.

“Si hacia algo bien era en plan: “oh, que bé!” pero era como...me halagaban más solo porqué lo había hecho bien, no sé...como si me subestimasen” (Adama).

Finalmente, a través de comentarios explícitos que denotaban la asociación de su fenotipo a la extranjería. Desde afirmaciones que referían “su país” a felicitaciones por una supuesta asimilación. Por ejemplo, cuando extraños, de forma espontánea, les dirigen un “¡tú ya eres de aquí eh!” si las escuchan hablar catalán, mientras ellas abandonan la idea de explicar continuamente que han nacido “aquí”. Claramente el fenotipo negro emerge por encima del dominio de la lengua como marcador de no/pertenencia, siendo despojadas en un comentario supuestamente positivo del estatus y derechos que la ciudadanía conlleva.

Así pues, de alguna manera no pueden ser solo ellas, sino que su presencia representa al conjunto de mujeres jóvenes negras. Ante ello desarrollan distintas estrategias que van desde la ignorancia “pasar”, a la evitación, moldeando su personalidad u ocultando su forma de ser, no sin impactos emocionales, o incluso, como explicaron las chicas que sufrieron de forma más constante y explícita la discriminación por parte de iguales, con reacciones violentas, “haciéndose respetar” o “defendiéndose y sacando el carácter”.

“Cada vez que me decía algo yo me callaba, me achantaba ¿sabes? Una vez tuve un problema con un niño porque siempre me estaba molestando y me enfadé, lo cogí del cuello y lo subí contra- ya lo quería- es que me tenía ya harta ¡Que siempre venía llorando a casa, por qué no paraban! (Fatou).

Narraron otras estrategias originadas, no por episodios en concreto sino por haber desarrollado, con los años, la conciencia de la racialización y la encarnación de la diferencia que supone. Esto ha hecho que algunas chicas eviten las relaciones con jóvenes que no sean negros.



“Bintu dejó su círculo de amigos blancos y yo también lo dejé y nos juntamos entre nosotras, las negras. Y dijimos entre nosotras estamos muy bien, muy bien” (Isatou).

En algunos casos, todo ello impactó en su auto-percepción como estudiantes y aunque algunas obtuvieron buenos resultados durante su escolarización, no se sintieron capaces de seguir las vías más reconocidas: el Bachillerato o la universidad, a la vez que fueron conscientes de la dificultad de acceder a profesiones de prestigio aunque se disponga de titulación para ello. De esta manera, la emigración de hijos/as de inmigrantes negroafricanos puede considerarse una estrategia para enfrentar el racismo experimentado, sobre la que fantasean muchas de las jóvenes, y otras han realizado o tienen conocidos que lo han hecho.

“Todos se acaban aburriendo de aquí. Yo si pudiera me iría a Francia. Allí tienes más oportunidades. Aunque digan que no, hay un poco de racismo. Allí te sacas el título de lo que quieres y trabajas en ese sector. Aquí mis primas han estudiado y no trabajan de eso. Una es enfermera, fue a la universidad y todo. La otra hizo un grado superior de administrativa y luego universidad, otra turismo, ninguna está trabajando de lo que quiere, o camarera o limpieza (...) es el hecho de ser negro” (Isatou).

### **6.5.2. *Negociando fronteras intergeneracionales: valores e ideologías de género***

La mayoría de las chicas consideró que la generación de sus padres se ha vuelto más musulmana. No recordaban a sus padres rezar, ni que sus madres llevaran velo cuando eran pequeñas, ni que supervisaran si ellas realizaban o no los rezos, en un posible proceso de repliegue étnico (Morera, 2005). Pero más allá del aspecto religioso, algunas jóvenes mostraron frustración respecto a los ideales sobre los hijos, basados en el mantenimiento de la tradición, por ejemplo a través del conocimiento de la lengua materna, o en el matrimonio como institución para construir la familia.

“Que haga caso a sus padres, que ayude en casa y cosas así y lo de las tradiciones...en plan –“Mira que bien habla la hija de tal o de cual, habla perfectamente (...) me hacía sentir mal, en plan ¡no sé hablar bien!” (Adama).

“La hija de Sidy Saho había parido hace un mes. Mi padre estaba “-¡Uuuh, mira! ¿Has visto? Ella ahora tiene que dejar los estudios..., yo espero que por lo menos vosotras hasta que os caséis...” (Isatou).

Aunque en su definición tradicional el matrimonio es producto de las alianzas entre hombres en un intercambio de mujeres, ubicandolas en una posición subalterna respecto a los hombres de su generación, cabe destacar que los principales argumentos utilizados por parte de los padres justamente eran mensajes que valoraban la educación, aunque no concebían la compatibilidad de ambas esferas: estudiar y formar una familia.

En cambio, aunque la norma sea clara, el incumplimiento de la misma no ha sido siempre penalizado, y en el caso por ejemplo de Isatou, su padre celebró ser abuelo y “llamó a todo el mundo”.

Ante ello, todas las jóvenes resistían a estas ubicaciones oponiéndose a las formas matrimoniales preferentes: en la definición más tradicional, el matrimonio pactado con parientes consanguíneos un grado más alejado de los cercanos: los primos cruzados; y más extendido, el matrimonio acordado entre parientes ficticios: el hijo de un amigo del padre (al que llaman tío).

Pero la mayoría de familias han abandonado la idea de mantener la práctica del matrimonio pactado sin el consentimiento de sus hijas, aunque planteen sus preferencias, como el vínculo con parientes ficticios:

“Sí, quieren que me case con el hijo de un amigo de mi padre, y me lo han comentado y... tampoco me hace mucha gracia ¿no? Porque no sé es un poco, como decirme lo que tengo que hacer...” (Adama)

O, con quien ellas elijan, pero que sea musulmán (aunque los datos muestran que es una práctica casi inexistente (Rodríguez-García, 2006)).

“Mi padre allí sí que es un poquito más...si me he de casar con alguien que sea musulmán, para seguir siendo...para no perder... porque yo si me llevo a casar con un blanco, por ser chica perdería mi religión y...me aferraría más a la religión de mi pareja” (Mariama)

Incluso una de las chicas (Maimuna) que refiere tener un padre “muy tradicional”, “muy religioso”, afirma que se opondría a un matrimonio pactado, especialmente de forma temprana y desarrolla distintas formas de resistencia (ocultación de prácticas que el padre consideraría inapropiadas, como ir a la playa o tener novio) con la ayuda de su madre, quien considera que debe “actuar como aquí, ya que es nacida aquí”. Pero esta presión para cumplir con un modelo de género y edad que siente opresor no ha limitado su trayectoria académica ni sus relaciones sociales. Ella misma puso el ejemplo de su rechazo a participar en los campamentos escolares, aunque podría suponerse que era por motivos económicos o por una actitud de control estricta de su padre, era ella

quien no quería estar lejos de su familia. Su padre no se ocupaba de las cuestiones escolares, rol que asumía su madre (como sucede en economías que realizan división del trabajo reproductivo), de forma que tampoco tuvo un papel limitador. “Mi padre no hacía mucho caso. Era mi madre que pagaba. Pagaba las colonias...”

Mientras que algunas jóvenes, siempre que tuviesen la capacidad de decidir, se plantean valorar las opiniones familiares, como por ejemplo Mariama, que reflexionó sobre las dificultades que puede tener un marido que no sea musulmán para mantener prácticas como realizar el Ramadán, hay otras cuestiones a las que todas se opusieron de forma rotunda, y claramente una de ellas es la poliginia, tipo de matrimonio no mayoritario pero sí elemento de distinción social entre las generaciones anteriores.

“Que el marido tenga muchas mujeres, eso a mí me parece, es que no sé, esto me da mucha rabia, a mí no me parece que esté bien. A lo mejor lo aceptan, ellas. Mira a mí el caso de las mujeres africanas que se casan por obligación, tienen hijos, pero no están enamoradas, tienen que estar allí por los hijos. Esas mujeres sufren también, y nadie las escucha.” (Fatou)

Un caso significativo es el de la familia de Adama, que vivieron la poligamia “temporal” de su padre con tal desconcierto que obligó al padre a divorciarse de su segunda esposa al poco tiempo, un ejemplo que ella narró con sobrecogimiento.

En el discurso de estas jóvenes suele valorarse que sus padres hayan desarrollado un estilo de crianza negociador, pactando aspectos como los horarios de salida, y muchas consideran ser afortunadas por no tener un padre o una madre “tan cerrada” como otras musulmanas. Los roles de género en la mayoría de familias también se han flexibilizado, y por ejemplo los hombres realizan tareas domésticas, aunque no de forma corresponsal, aunque ellas continúen asumiendo más carga doméstica que sus hermanos.

En resumen, mientras reciben presiones para representar el prestigio familiar, manteniendo el honor sexual (y otras prácticas asociadas a la no-asimilación cultural, como el mantenimiento de la lengua familiar o la identificación como musulmanas), responden a ello, negociando lo que para ella suponen fronteras con la generación anterior.

En el apartado siguiente se profundiza en las identificaciones emocionales que emergieron en sus narrativas.

### **6.5.3. *Encajando en la modernidad: principales identificaciones emocionales***

En relación con las identificaciones emocionales, la variable género emerge como elemento clave para la vivencia de la negritud. Deviene un aspecto central de posicionalidad y pertenencia, pero no de forma independiente sino en intersección con otras variables, en este caso, la racialización, es decir, la construcción social de la diferencia en base al color de la piel, así como la edad o generación: el conjunto de chicas negras jóvenes.

En primer lugar, las narrativas de las chicas muestran una falta de identificación con los chicos negros. En contextos donde no hay otras mujeres jóvenes negras se sienten “las únicas”. Esta sensación de excepcionalidad, de otredad, es común en todos los relatos, especialmente cuando se refieren al ámbito académico. “Era la única negra como digamos, chica, en clase, los otros eran chicos negros, y bueno...poco a poco me fui adaptando. Mi madre dijo al principio. -¿no hay más como tu...? y yo dije: - es que en la clase solo soy yo”, dijo Maimuna, o “Cuando he estado por el campus y he visto a otras chicas negras es como, ¡hay más gente! ¡No soy la única!” (Adama).

De la misma manera, también se distinguen de las mujeres de la generación anterior por numerosos aspectos, e incluso llegan a construir un estereotipo sobre ellas o sobre cómo son las mujeres en África occidental, musulmanas “cerradas” (Fatou), “muy tapadas” (Maimuna) o considerándose “más europea” que las “típicas negras” (Mariama).

En segundo lugar, todas las jóvenes a excepción de Sayo explicitaron considerarse musulmanas pero pretendían conocer mejor su religión (p.ej. recitar el Corán conociendo su contenido) para poder discernir aquello que les parezca o no adecuado. Esta aproximación crítica les permite decidir no llevar velo o considerar inaceptable el matrimonio pactado o la poliginia. Por este motivo algunas dicen considerarse “menos” musulmanas que sus padres (ahora, no cuando eran pequeñas), aunque algunas asistían de forma semanal a clases sobre el Corán.

Una de las chicas, Isatou, explicó cómo quedó fascinada por una nueva óptica de la cultura familiar que le dio su marido, inmigrante de origen Senegalés, que ella desconocía, y por una aproximación a la religión que su familia no le había enseñado. En concreto se refería a la vertiente del Islam iniciático, productiva y contemplativa que practica la diáspora Murid, que reconoció por un gran póster en la pared como única decoración de su casa.

“Yo los veía rezar, estaban con el libro del Corán [con voz fascinada], si me encantaba, nos contaban las historias y es que me gustaba mucho” (Isatou)

En general, muchas argumentaron de forma paradójica “tampoco sé tantas cosas sobre mi cultura” (Fatou). Mientras dejan entrever la identificación emocional con la cultura familiar o, como dijo Maimuna, “su país”, rectificando al instante para decir “el país de mis padres”, afirman un gran desconocimiento que tampoco les permite una identificación plena. Adama, por ejemplo, describe una identificación situacional. “Cuando estoy en casa por ejemplo me siento más gambiana, no sé, cuando estoy con los amigos me siento más española” o Mariama, que explica como únicamente fue definida cómo española cuando estaba en Francia “siempre me llamaban la española”.

En tercer lugar, su identificación étnica era indefinida y la narraban llena de matices, remarcando por ejemplo su lugar de nacimiento, o desistiendo de elaborar una pertenencia ubicada geográficamente: "No me han hecho sentir de aquí, por situaciones del pasado...ni de allí, por qué no lo conozco" (Fatou).

Para finalizar, es revelador analizar sus proyecciones futuras como elementos significativos en las identificaciones emocionales.

Todas las jóvenes se proyectaron como madres y esposas, sin cuestionar el matrimonio (como hemos visto desde una posición crítica a la tradición) ni la maternidad (sobre la que habían fantaseado aunque la planteasen a largo plazo y con un número de hijos menor que los de sus familias, pero naturalizándola como parte del ciclo vital). A la vez, algunas de ellas priorizan a medio plazo desarrollar sus altas aspiraciones profesionales y emanciparse como mujeres independientes (Adama, psicóloga, Mariama, traductora interprete, Fatou, educadora infantil o integradora social). Las dos jóvenes que habían experimentado la maternidad la narraron de forma positiva y satisfactoria, naturalizando sus capacidades para la crianza, que no habían supuesto ningún esfuerzo. Aún así reconocían que suponía un límite para retomar sus trayectorias educativas en busca de mejores oportunidades laborales, si bien lo atribuían a la falta del apoyo de su familia en el día a día y en concreto a la figura de la abuela materna (por carencia de esta figura o por residir lejos). Estas chicas transferían sus aspiraciones educativas que mucho tiempo atrás habían olvidado hacia sus hijos e hijas, reconociendo su valor en los procesos de incorporación social:

“Yo quiero que estudien hasta la uni si quieren, tendrían muchísimas más oportunidades” (Isatou).

En general, en sus relatos se aprecia una falta de modelos o referentes en este aspecto, siendo ellas mismas las pioneras en sus entornos. Solamente las chicas que han

experimentado movilidad describen modelos de mujeres en los que reflejarse: una “mujer africana moderna”, dice Mariama, repitiendo el discurso hegemónico basado en una identidad dicotómica: o africana o europea, vinculadas respectivamente a tradición o modernidad.

“Yo, mi tía allí pues muy moderna ella, muy... se relaciona mucho con los padres de... porque aquí siempre los blancos, a ver, se relacionan mucho con los padres de los hijos cuando van al cole. Pero aquí... yo no he visto casi ninguna negra que vaya y a lo mejor se relacione con los padres de...” (Mariama).

Otra parte de las jóvenes aspiran a una vida profesional que les aporte agencia e independencia “para ayudar en casa, o para cuando yo tenga mi propia casa también poner cosas”, dice Maimuna, (reproduciendo el rol esperado para una mujer adulta en África occidental) y dentro de esta lógica limitan sus aspiraciones. Por ejemplo Isatou, a quién le gustaría ser peluquera, o Maimuna, que querría ser enfermera, una abandonó la idea y la otra la adaptó a ser auxiliar de geriatría, priorizando una rápida incorporación laboral, considerando que alargar la etapa de estudios sería “perder el tiempo” (Sayo) o “malgastar más tiempo” (Maimuna).

## **6.6. Condiciones para la emancipación: resituando responsabilidades**

Este trabajo revela la importancia de una aproximación interseccional para el análisis de los procesos de pertenencia de jóvenes negras en Europa. Las experiencias presentadas y el análisis utilizado añaden evidencias sobre los matices que presentan las réplicas de las teorías de la asimilación procedentes del contexto americano en Europa. Como apuntaron Crul y Schneider (2013), en el contexto europeo, tanto los patrones de asimilación descendiente como los de movilidad ascendente a través de la cohesión intraétnica, pueden producirse en un mismo grupo o comunidad étnica. En el caso expuesto, esta diversidad se traduce en distintas *condiciones para la emancipación*.

Las vías de transición a la edad adulta basadas en una rápida incorporación laboral o en la maternidad evidencian una reproducción de la posición social ocupada por las mujeres de la generación anterior (migrantes sin formación académica), de forma similar a los resultados de Crul, Scheneider and Leslie (2013). No es posible explicar esta situación únicamente por un sistema intracomunitario “más” patriarcal, del que las jóvenes no se sienten parte totalmente y del que resisten algunos aspectos, pero al que también han estado sometidas las jóvenes con trayectorias académicas prolongadas y exitosas, que deberían posibilitar movilidad social ascendente.

En contraste, las experiencias de continuidad educativa muestran la importancia del capital cultural aportado por la educación como capital emancipatorio. Este amplía las herramientas para combatir las posicionalidades hegemónicas racializadas, condicionadas por la clase y el género, que ubican a estas jóvenes en posiciones subalternas, no sin que ellas encuentren las brechas para poder desarrollar sus proyectos.

En los casos analizados, aunque las familias insistan en transmitir valores éticos y morales específicos para definir la feminidad, basados en un sistema patriarcal, estos discursos conviven con altas expectativas educativas. Podemos identificar en sus relatos diversos temas recurrentes en la literatura sobre jóvenes de minorías y género. Por ejemplo, las mayores responsabilidades domésticas y el mayor control parental en relación con los iguales varones, que Suárez-Orozco y Qin (2006) interpretaron como una intensificación que realizan las familias ante el peligro de asimilación, siendo el honor sexual un indicador clave que establece su prestigio en la comunidad en el contexto transnacional. O bien, como apuntó Espiritu (2001), una muestra de superioridad moral frente a la cultura occidental, respondiendo a la subordinación y a los estereotipos que hipersexualizaban las “otras” mujeres.

Cuestiones como el matrimonio poligínico y el acordado emergen como fronteras simbólicas respecto a la generación anterior, dejando entrever la resistencia de las jóvenes a aspectos centrales de la ideología de género tradicional que puede conllevar conflictos intergeneracionales. Pero esos mensajes conviven con otros igualitarios, que realizaron especialmente las madres, transfiriendo sus deseos de unas relaciones más equitativas, de la misma forma que se había observado en el caso de jóvenes gitanas con trayectorias de éxito educativo (Abajo y Carrasco, 2004; Bereményi y Carrasco, 2017).

Así pues, la contranarrativa que emerge de los relatos otorga, paradójicamente, un papel protagonista al entorno escolar que, como argumentó Carter (2005), sistemáticamente ignora y devalúa las formas no dominantes de capital cultural, exigiendo conformidad con la cultura dominante blanca<sup>29</sup> y de clase media.

¿Qué impactos tiene esto en las trayectorias académicas y vitales de las jóvenes?

---

<sup>29</sup> A pesar que la ideología racial basada en el dualismo blanco/negro no sea aplicable al contexto español, las categorías raciales están presentes en los discursos sociales (p.ej. “negro” o “negrito”) y se ha racializado la identidad nacional “español” como sinónimo de origen europeo y de blancura (Banton, citado en Keaton, 2005).

En primer lugar, como identificó Archer (2008) en el contexto británico en el que los discursos sobre el “alumno ideal” excluían a los estudiantes de minorías, algunas jóvenes integraron una autopercepción de estudiante limitada. Es el caso claramente de las jóvenes con ATEF, pero relevante el de aquellas que con buen rendimiento, no concebían seguir las vías construidas como exitosas, ni fueron orientadas a ello. Aunque podría considerarse una decisión pragmática (Mirza, 1992), adaptando sus aspiraciones ante la conciencia de las oportunidades desiguales que encuentran en el mercado laboral, igual que, desde esta misma lógica, algunas plantean proyectos migratorios propios, movilizándolo el capital migratorio del que disponen (Narciso y Carrasco, 2017).

En segundo lugar, un impacto en los procesos de subjetivación, como indicaron los estudios del feminismo postcolonial. Los sujetos racializados y las mujeres de minorías y de clase popular no consiguen verse a sí mismas como apropiadas, son construidas de forma devaluada, con feminidades inadecuadas, generando procesos dolorosos que reproducen las relaciones coloniales, y situándolas entre un continuum de ausencia normalizada/presencia patologizada. Ante ello, algunas jóvenes llegan a “avergonzar/se” y eligen evitar la afiliación con miembros del propio grupo, o bien se moldean intentando conseguir éxito académico, lo que desde la teoría ecológico-cultural definió como “acting white”, o en sentido contrario, como algunas chicas explicaron, “sacan el carácter” (“acting out”) con definiciones de feminidad que no encajan en las promovidas por la escuela (menos dóciles) y/o escogen la alianza con sus iguales en relaciones más protectoras asumiendo el riesgo académico que puede implicar (Archer-Banks y Behar-Horenstein, 2011; Fordham, 1993, 2008). Como hemos visto, estos procesos no son excluyentes y se transforman con el tiempo.

Finalmente, se identifica el deseo de proyectarse como mujeres modernas, distanciándose de las mujeres de la generación anterior y de las migrantes de su origen familiar, sobre las que han interiorizado los estereotipos hegemónicos y el discurso supremacista que dicotomiza jerárquicamente el “nosotros/ellos” con una imagen de África Occidental que no reconoce su cosmopolitanismo y que la define de forma atávica, de la misma forma que la pertenencia musulmana. Las nuevas construcciones del Islam, a las que algunas se sienten afiliadas, les ofrecen cierta autoridad y fundamentos ante sus padres para rechazar prácticas tradicionales sin parecer excesivamente “occidentalizadas” como mostró Ryan (2013) en el caso de jóvenes musulmanes en Londres, pudiéndose interpretar como procesos de aculturación aditiva (Gibson, 1988).

Claramente asocian la modernidad con la libertad, las relaciones intercomunitarias y el desarrollo de la vida profesional, asumiendo las definiciones de género hegemónicas que incluyen las dicotomías público/privado y producción/reproducción. Pero su



ruptura con aspectos como la poliginia las despoja también del espacio femenino que caracteriza el sistema de sexo/género en África Occidental y que Jabardo y Ródenas (2017) definen bajo las reglas de la cooperación y la competitividad, y al que las mujeres migrantes “tanto acatan como interpelan, en procesos de hibridación que reflejan la emergencia de “otras modernidades””. Esto implica, por ejemplo, que no se hayan identificado entre estas jóvenes formas institucionalizadas de capital social horizontal, como son las prácticas asociativas femeninas de la propia generación, con las que sí contaban sus madres, en un posible proceso substractivo, similar al que Valenzuela (1999) describía, señalando a la escuela, y que recuerda a la situación que Keaton (2005) mostró en el caso de las jóvenes negroafricanas en Francia, donde la escuela era clave para asimilar y a la vez excluir a estas jóvenes.

En conclusión, en este artículo he intentado mostrar cómo los límites a los procesos de emancipación de estas jóvenes se producen principalmente por los procesos de racialización claseados y generizados que experimentan, paradójicamente, en espacios clave de inclusión social, como la escuela y el mercado de trabajo, y no por una comunidad étnica que las somete. Esta idea deriva de una política de pertenencia racializada, aunque evita etiquetas racial-biologistas, mantiene retóricamente categorías étnico-nacionales, en última instancia considera la diferencia una amenaza, y mientras promueve la asimilación perpetúa formas de exclusión social.

## **6.7. Referencias de este capítulo**

Abajo, Eugenio and Silvia Carrasco. 2004. Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Colección. Madrid: CIDE- Instituto de la Mujer.

Aixelà, Y. 2012. "Entre las dictaduras y el petróleo: las migraciones transnacionales de Guinea Ecuatorial." *Revista andaluza de antropología* (3):80–93.

Anthias, F. 2002. "Where Do I Belong? Narrating Collective Identity and Translocational Positionality." *Ethnicities* 2(4):491–514.

<https://doi.org/10.1177/14687968020020040301>

Anthias, Floya. 2009. "Translocational Belonging, Identity and Generation: Questions and Problems in Migration and Ethnic Studies." *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 4(1):6–15.

Archer, Louise. 2008. "The Impossibility of Minority Ethnic Educational 'Success'? An Examination of the Discourses of Teachers." *European Educational Research Journal* 7(1):89–107.

<https://doi.org/10.2304/eeerj.2008.7.1.89>

Archer-Banks, D. a. M. and L. S. Behar-Horenstein. 2011. "Ogbu Revisited: Unpacking High-Achieving African American Girls' High School Experiences." *Urban Education* 47(1):198–223.

<https://doi.org/10.1177/0042085911427739>

Bereményi, BÁ and S. Carrasco. 2017. "Bittersweet Success. The Impact of Academic Achievement among the Spanish Roma after a Decade of Roma Inclusion." Pp. 1169-1198 in *Second International Handbook of Urban Education*. Springer International Handbooks of Education.

[https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5\\_62](https://doi.org/10.1007/978-3-319-40317-5_62)

Brah, Avtar and Ann Phoenix. 2004. "Ain ' T I A Woman ? Revisiting Intersectionality." *Journal of International Women's Studies* 5(3):75–86.

Carter, Prudence. 2005. *Keepin' It Real: School Success Beyond Black and White*. New York: Oxford University Press.

Crenshaw, Kimberlé. 1989. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." *University of Chicago Legal Forum* (140):139–67.

Crul, Maurice and Jens Schneider. 2013. "Second-Generation Migrants: Europe and the United States." in *The Encyclopedia of Global Human Migration*. Blackwell Publishing Ltd.

Espiritu, Yen Le. 2001. "' We Don ' T Sleep around like White Girls Do ' : Family, Culture and Gender in Filipina American." *Signs* 26(2):415–40.

<https://doi.org/10.1086/495599>

European Commission. 2010. *Europe 2020. A European Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. Brussels.

Feixa, Carles, Clara Rubio, Joan Ganau, and Francesc Solsona, eds. 2017. *L'emigrant 2.0. Emigració juvenil, nous moviments socials i xarxes digitals*. Barcelona.

Fordham, Signithia. 1993. "'Those Loud Black Girls': (Black) Women, Silence, and Gender 'Passing' in the Academy." *Anthropology y Education Quarterly* 24(1):3–32.

<https://doi.org/10.1525/aeq.1993.24.1.05x1736t>

Fordham, Signithia. 2008. "Beyond Capital High: On Dual Citizenship and the Strange Career of 'acting White.'" *Anthropology y Education Quarterly* 39(3):227–46.

<https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00019.x>

Gibson, Margaret A. 1988. *Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Jabardo, Mercedes. 2006. "Senegaleses en Espa-a. Conexiones entre origen y destino". *Documentos del observatorio Permanente de la Inmigración*, núm.11.

- Madrid: Secretaría General de Inmigración y Emigración. Portal de La Inmigración.
- Jabardo, Mercedes and Beatriz Ródenas. 2017. "Más allá de las dicotomías. Un análisis de la actividad del trenzado en la diáspora senegalesa desde el Feminismo Negro." *Revista Española de Sociología (FES)* 26(3):373–84.  
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2017.29>
- Jabardo, Mercedes y Traficantes de Sueños, eds. 2012. *Feminismos Negros. Una Antología*. Traficantes de sueños.
- Keaton, Trica. 2008. "Arrogant Assimilationism: National Identity Politics and African-Origin Muslim Girls in the Other France." *Anthropology and Education Quarterly* 36(4):405–23.  
<https://doi.org/10.1525/aeq.2005.36.4.405>
- Kymlicka, Will. 2010. "The Rise and Fall of Multiculturalism? New Debates on Inclusion and Accommodation in Diverse Societies." *International Social Science Journal* 61(199):97–112.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2451.2010.01750.x>
- Lombardo, Emanuela and Mieke Verloo. 2010. "La Interseccionalidad Del Género Con Otras Desigualdades En La Política de La Unión Europea." *Revista Española de Ciencia Política* 23:11–30.
- Mattingly, Cheryl and Mary Lawlor. 2000. "Learning from Stories: Narrative Interviewing in Cross-Cultural Research." *Scandinavian journal of occupational therapy* 7(1):4–14.  
<https://doi.org/10.1080/110381200443571>
- McCall, Leslie. 2005. "The Complexity of Intersectionality." *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30(3):1771–1800.  
<https://doi.org/10.1086/426800>
- Mirza, Heidi Safia. 1992. *Young, Female and Black*. London and New York: Routledge.
- Mirza, Heidi Safia. 2008. *Race, Gender and Educational Desire: Why Black Women Succeed and Fail*. London and New York: Routledge.
- Mirza, Heidi Safia. 2009. "Race, Gender and Educational Desire: Why Black Women Succeed and Fail, by Heidi Safia Mirza." *Gender y Education* 21(6):789–90.  
<https://doi.org/10.1080/09540250903345121>
- Mirza, Heidi Safia. 2013. "'A Second Skin': Embodied Intersectionality, Transnationalism and Narratives of Identity and Belonging among Muslim Women in Britain." *Women's Studies International Forum* 36:5–15.  
<https://doi.org/10.1016/j.wsif.2012.10.012>
- Modood, T., A. Triandafyllidou, and R. Zapata-Barrero. 2006. *Multiculturalism,*

- Muslims and Citizenship: A European Approach. Oxford and NY: Routledge.
- Moreras, J. (2007) "Que vuelvan los reyes católicos! Los conflictos en torno a la presencia musulmana en Cataluña." Pp. 159-186, en *Polítiques de l'islam y models d'Europa*. Barcelona: Caixa Sabadell.
- Narciso, Laia. 2010. "Producció científica sobre la immigració negroafricana a Espanya i Catalunya. Revisant els objectius de l'acadèmia." Número 15(2):76–95.
- Narciso, Laia y Sílvia Carrasco. 2017. "Mariama on the Move. Capital migratorio y segundas generaciones en la emigración juvenil española." *Migraciones* (43):147.  
<https://doi.org/10.14422/mig.i43.y2017.007>
- Ogbu, J. U. 1981. "School Ethnography: A Multilevel Approach." *Anthropology and Education Quarterly* 12(1):3–29.  
<https://doi.org/10.1525/aeq.1981.12.1.05x1281g>
- Parella, Sònia. 2016. "Panoràmica de la pobresa de la població immigrada a Catalunya." *Revista d'economia catalana i de sector públic* (103):124–32.
- Phoenix, Ann and Pamela Pattynama. 2006. "Editorial. Intersectionality." *European Journal of Women's Studies* 13(3):187–92.  
<https://doi.org/10.1177/1350506806065751>
- Rodriguez-Garcia, Dan. 2006. "Mixed marriages and transnational families in the intercultural context: A case study of African–Spanish couples in Catalonia," *Journal of ethnic and Migration Studies* Volume 32 (3): 403-433.
- Roth, Kenneth. 2016. "'Politics of Fear' Threatens Rights." P. 672 in *World Report 2016: Events 2015*. Philadelphia: Seven Stories Press.
- Ryan, Louise. 2013. "'Islam Does Not Change': Young People Narrating Negotiations of Religion and Identity." *Journal of Youth Studies* 17(4):446–60.  
<https://doi.org/10.1080/13676261.2013.834315>
- Serracant, Pau (coord). 2013. *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012. Volum 1. Transicions juvenils i condicions materials d'existència*. Col·lecció Estudis, Núm. 34. Barcelona.
- Solórzano, Daniel G. and Tara J. Yosso. 2002. "Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research." *Qualitative Inquiry* 8(1):23–44.  
<https://doi.org/10.1177/1077800402008001003>  
<https://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Suárez-Orozco, Carola and Desirée Baolian Qin. 2006. "Gendered Perspectives in Psychology: Immigrant Origin Youth." *International Migration Review* 40(1):165–98.  
<https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2006.00007.x>

- Valenzuela, A. 1999. *Subtractive Schooling, Caring Relations, and Social Capital in the Schooling of US-Mexican Youth*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Vives, Luna and Sesé Sité. 2010. "Negra Espa-ola, Negra Extranjera: Dos historias de una misma discriminación." *Revista de Estudios de Juventud* (89):163–86.
- Yilmaz, Ferruh. 2012. "Right-Wing Hegemony and Immigration: How the Populist Far-Right Achieved Hegemony through the Immigration Debate in Europe." *Current Sociology* 60(3):368–81.  
<https://doi.org/10.1177/0011392111426192>
- Yilmaz, Ferruh. 2015. "From Immigrant worker to Muslim Immigrant: Challenges for Feminism." *European Journal of Women's Studies* 22(1):37–52.  
<https://doi.org/10.1177/1350506814532803>
- Yuval-Davis, Nira. 2006. "Belonging and the Politics of Belonging." *Patterns of Prejudice* 40(3):197–214.  
<https://doi.org/10.1080/00313220600769331>
- Yuval-Davis, Nira. 2007. "Intersectionality, Citizenship and Contemporary Politics of Belonging." *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 10(4):561–74.  
<https://doi.org/10.1080/13698230701660220>
- Yuval-Davis, Nira, Floya Anthias, and Eleonore Kofman. 2005. "Secure Borders and Safe Haven: The Gendered Politics of Belonging beyond Social Cohesion." *Ethnic and Racial Studies* 28(3):513–35.  
<https://doi.org/10.1080/0141987042000337867>

## **Publicación 4:**

Narciso, L. Sobre abandono escolar y chicos negros de clase obrera. Una contra-narrativa etnográfica. (Capítulo preparado para enviar).



## 7. Sobre abandono escolar y chicos negros de clase obrera. Una contra-narrativa etnográfica.

OUSMANE. -¡Hola!

LAIA.-Ui (sorpresa)¡Hola! ¿Qué tal?

OUSMANE. -¡Bien!

LAIA: ¿Vives aquí?

OUSMANE. –Sí, ahora sí... ¿Esta es? (señalando con la mano la barriga, refiriéndose a mi hija).

LAIA.- ¡Sí! ¿Has visto? ¡Ha crecido ya! Dos años... ¿y tú qué has hecho estos dos años?

OUSMANE. –Hice un PCPI y ahora estoy en un ciclo.

LAIA.- ¿Ah sí? ¡Qué bien! ¿Y un ciclo de qué?

OUSMANE. – De electromecánica de vehículos.

LAIA.- Ah, que interesante ¿Y el PCPI dónde lo hiciste?

OUSMANE. – En el mismo instituto...

LAIA (sorprendida).-Ah, pues hablé con Joan y no sabía nada...bueno, me alegro de que continuases estudiando y que te vaya bien.

OUSMANE.- Gracias...creo que subiré andando...

LAIA. ¡Si claro, tú que puedes! Yo espero a que me vengan a ayudar con el carro. ¡Adéu!

OUSMANE.- ¡Adéu!

El pasado otoño, como hago desde hace algunos años, me dirigía a la casa de mi hermano para celebrar la Castañada, una fiesta popular que se celebra en Cataluña y otras partes de España en la vigilia de Todos los Santos. Era la primera vez que le visitaba desde que se había mudado a un edificio antiguo del centro del pueblo. Mi hija, de dos años, no soportaba más estar en el coche, así que bajé con ella y su carrito mientras el resto de la familia intentaba aparcar el coche. Era una tarde fría y estaba anocheciendo. Llegué al portal con ansias de entrar y subir al décimo piso, pero la casualidad hizo que permaneciese unos minutos más allí parada: el ascensor estaba estropeado. El enojo inicial fue compartido con los vecinos que iban llegando, hasta que crucé la mirada con Ousmane, al que reconocí de inmediato, y tuvimos esa breve conversación en la que me enteré de que había continuado los estudios. Dos años antes, él estaba en segundo curso de ESO (Educación Secundaria Obligatoria, CINE 2) a sus quince años, habiendo repetido una vez primero, y tenía dos cursos más por delante para aprobar y poder acreditar el título. Si lo conseguía, le quedarían dos cursos de Bachillerato o de CFGM, para no ser considerado un joven con Abandono Temprano de los Estudios y la Formación (ATEF, en adelante).



Era uno de los alumnos que el profesorado consideraba que estaba en riesgo de abandono escolar. No era que no tuviese capacidad sino que “pasaba de todo”, decían. Él quería estudiar mecánica, como su hermano y su primo, y repetía que se pondría a estudiar *más*. Observándolo en clase se apreciaba cómo estaba claramente en otro lugar, aburrido, con signos de “alienación escolar” (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004) y que los comentarios de algunos profesores que pretendían disciplinarlo encendían rápidamente la mecha de una indignación y una frustración contenidas.

Un año antes de nuestro encuentro contacté por correo electrónico con un profesor miembro del equipo directivo del instituto en el que hice trabajo de campo etnográfico durante casi un curso escolar para preguntar por la situación de algunos chicos y chicas. Me respondió de forma inmediata diciendo que consultaría los expedientes pero que me podía avanzar que Ousmane Camara “abandonó los estudios en segundo, el día 9 de febrero con 16 años, y no tenía previsto hacer nada”. Esa noticia me entristeció. Recordaba a su tutora (una mujer de mediana edad nacida en Cataluña, bióloga y sin hijos) y a su madre (inmigrante de origen gambiano, sarahule, que había sido reagrupada por su marido en los 90, que tenía 4 hijos y trabajaba en hoteles en la temporada de primavera-verano) comunicándose de forma estrecha y continuada para presionarlo y mantenerlo centrado en los estudios. Me acordé de que esa profesora había tenido que dejar el curso, de baja por enfermedad, y pensé que probablemente este imponderable había sido determinante para su desvinculación.

Su caso pasaba a engrosar las alarmantes cifras de ATEF en España, que aunque han pasado del 31,7% al 18,3% en el período 2008-17, aún se encuentran por debajo del objetivo nacional establecido del 15% y es uno de los países de la UE-28 con el índice más alto junto con Malta y Rumania (Comisión Europea, 2016). Un dato preocupante que nos alerta de la desigualdad social experimentada por uno de cada cinco jóvenes en España (Eurostat, 2017b; MECD, 2018). A esta situación hay que añadir que España es uno de los estados de la UE-27 con mayor brecha por género y país de nacimiento o nacionalidad en la incidencia del ATEF. Concretamente, en 2016, el índice de ATEF era el doble entre los nacidos en el extranjero (32,9%), y más del doble entre los jóvenes de nacionalidad extranjera (37,6%), independientemente de su lugar de nacimiento. Pero el dato más preocupante es el que se refiere a los varones de origen inmigrante: un 36,4% de los nacidos en el extranjero y un 41,5% de los jóvenes de nacionalidades extranjeras, nacidos o no en España (41,5%), engrosan las cifras de ATEF en nuestro país (según datos de Eurostat (2017c) y del MECD (2018))<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Aunque un tema emergente sea el debate sobre la masculinización del abandono escolar, hay que señalar que las mujeres nacidas en el extranjero (29,5%) o de nacionalidad extranjera (33,8%) presentan porcentajes muy superiores al de los hombres nacidos en España (20,1%) o a los de nacionalidad

Esas cifras hay que situarlas en el contexto de la estrategia Europa 2020, que continuando los objetivos establecidos en Lisboa, otorgó un papel central a la educación y la formación como herramientas para mejorar el empleo y caminar hacia el pretendido crecimiento, inteligente, sostenible e inclusivo. Los bajos niveles educativos se consideran problemáticos entendiéndose que tienen graves consecuencias a largo plazo para los jóvenes, que disminuyen su empleabilidad y aumentan el riesgo de pobreza y exclusión social, pero también por sus altos costes para la sociedad (Araújo, Magalhães, Rocha, & Macedo, 2014). Se entiende que los estudios secundarios de nivel medio (en España estudios postobligatorios: CFGM o Bachillerato, CINE 3) son el nivel mínimo que necesitan los ciudadanos de la UE como punto de partida para garantizar su inclusión laboral y social. Así lo corroboran los datos: en 2016, más de la mitad (58%) de los jóvenes de la UE-28 entre 18 y 24 años que no disponían de este nivel educativo y que no estaban estudiando o formándose para alcanzarlo, estaban en paro o inactivos (Eurostat, 2017a).

En concreto, sobre los jóvenes de origen negroafricano no disponemos de datos desagregados por nacionalidad y país de nacimiento y mucho menos por nacionalidad de los padres, pero la información obtenida a inicios del trabajo de campo hacía pensar que estos jóvenes formaban parte de los preocupantes datos anteriores. Las familias habían confesado su consternación ante el hecho que muchos de sus hijos estaban sin trabajo ni otra ocupación. A la vez, el profesorado afirmaba que estos jóvenes “suelen abandonar” los estudios antes de terminar ESO, desistiendo cuando llegan a los 16 (edad a la que termina la educación obligatoria en España) sin haber superado segundo curso y, por lo tanto, solo con el nivel educativo CINE 1, muy alejados de la meta europea.

Pero el encuentro en el ascensor evidenció que la trayectoria educativa de Ousmane, de entradas y salidas del sistema educativo y formativo, había pasado desapercibida entre sus antiguos profesores. Su historia es un ejemplo de joven *en riesgo de Abandono Temprano de la Educación-Formación* que ha estado en distintas situaciones con relación a los estudios: cuando lo conocí estudiaba en la educación formal, con baja motivación y malos resultados, luego abandonó los estudios y estuvo en situación “ni-ni” (NEET<sup>31</sup>), como me informó la escuela. Pero esa situación fue temporal, hasta que inició la formación alternativa, que en su caso fue un Plan de formación Inicial (PFI en la modalidad PCPI) que le permitió, finalmente, acceder de nuevo a la educación formal a través de la vía de la formación profesional. Una evaluación estática y a corto plazo de

---

española (20,3%). Esto permite concluir que la brecha principal se produce por origen, y en segundo lugar por género, siendo los varones de origen extranjero los que muestran datos más preocupantes.

<sup>31</sup>NEET: Not in Employment, Education or Training, es decir, ni en la educación formal, ni formándose ni trabajando.

su trayectoria consolidó la idea de abandono y fracaso escolar que durante mi trabajo de campo tenían tanto el profesorado como las familias sobre los jóvenes negros, aspecto que la literatura anglosajona sobre relaciones interétnicas y minorías en la escuela, como se muestra en el apartado siguiente, ha abordado ampliamente.

El presente capítulo realiza una aproximación crítica al fenómeno de la des/vinculación escolar de los varones de origen negroafricano en Cataluña (hijos de las migraciones procedentes de África occidental llegados a partir de los 80 en el Maresme), con un doble objetivo:

- Analizar la experiencia escolar y el itinerario educativo y de transición laboral de estos jóvenes, llenando el vacío existente en la investigación española sobre educación e hijos de las migraciones internacionales.
- Responder a la narrativa hegemónica sobre este grupo de estudiantes, representados desde el déficit y el desajuste, que enfatiza el fracaso escolar y el abandono.

Todo ello permitirá cuestionar la utilidad del concepto de ATEF como indicador, y como política educativa para enfrentar la exclusión educativa y social, a la vez que desvelar los principales mecanismos de estratificación social que se esconden en la escuela bajo la ideología “color-blind”.

## **7.1. La brecha en los resultados académicos de los estudiantes negros: antecedentes y perspectiva teórica.**

“Institutional emphasis on failure only exacerbated the racist culture of low expectation that had long existed for Black male students” (Harper, 2009: 706).

El bajo rendimiento académico de los estudiantes negros ha sido un tema de investigación recurrente. Las causas de la brecha en los resultados de grupos como los afroamericanos en EEUU o los afrocaribeños en Reino Unido respecto a sus pares autóctonos, o incluso respecto a otros grupos minoritarios, ha formado parte de la literatura sobre desigualdad educativa y ha sido abordado por la antropología desde la década de los 60 (Davidson, 1996). Este largo recorrido ha producido una corriente crítica que afirma que su extenso abordaje no ha hecho más que amplificar la idea hegemónica deficitaria y problemática sobre estos estudiantes (Harper, 2009).

Los primeros trabajos desarrollados desde la antropología y la sociolingüística respondían a la idea generalizada que los estudiantes de minorías pertenecientes a familias empobrecidas están privados de un ambiente educativo estimulante, y en su lugar, demostraban que el problema era el desajuste cultural entre la escuela y sus familias y comunidad, concretamente en estilos de interacción y de aprendizaje. Estos trabajos olvidaban tanto factores estructurales como institucionales, o incluso el simple hecho que algunos estudiantes de grupos minoritarios tenían éxito en la escuela. Por ello contribuyeron hasta cierto punto involuntariamente a la idea del déficit de los estudiantes y sus familias y comunidades (Davidson, 1996).

En respuesta a esta aproximación, uno de los trabajos pioneros más conocidos y tan extendidos como criticados, es la teoría ecológico-cultural de John Ogbu y Signitia Fordham. Estos autores destacaron la importancia de las experiencias históricas sobre desigualdad económica y política de los grupos minoritarios en las causas de la reproducción social. Una larga historia de opresión y racismo es lo que generaba en las “minorías involuntarias” una identidad social y cultural de oposicionalidad a las formas dominantes. Esto no tenía por qué ocurrir a los inmigrantes o “minorías voluntarias”. Su doble marco de referencia les permitía evaluar las condiciones que encontraban en EEUU de forma positiva en relación a sus lugares de origen y aceptar cierta bajada de estatus como el precio lógico a pagar en el contexto del proyecto migratorio.

En análisis posteriores, Fordham & Ogbu (1986) y Fordham (2008a, 2008b) destacaron el papel de “la carga de tener que actuar como un blanco” (*the burden of acting White*) impuesta a los estudiantes negros en las instituciones hegemónicas. En ellas las formas culturales no mayoritarias están marginalizadas y estigmatizadas, y mientras el grupo de iguales los empuja hacia la resistencia escolar, la alienación del comportamiento que pueda ser considerado racializado y sus costes emocionales, son el precio a pagar para el éxito académico. Es un argumento que sigue la misma lógica de la teoría de la resistencia y la producción cultural, y concretamente de la cultura contra-escolar de “los colegas” de Willis, dentro de la posición social que ocupa la clase obrera blanca en el Reino Unido, pero destacando el modelaje (Davidson, 1996; Morris, 2007) al que tienen que someterse los jóvenes negros si pretenden encajar en la escuela.

En concreto, Davidson (1996) recopiló ciertas críticas a la teoría ecológico cultural argumentando que un comportamiento de oposicionalidad no tiene porqué implicar mal rendimiento escolar (como demostró también D. J. (Michigan S. U. Carter, 2009) sino que la forma en que se manifiesta y sus significados tiene que ver también con el estatus de clase y se genera social y culturalmente, con un papel activo en todo ello de la institución escolar, hasta entonces omitida en el análisis.

La primera cuestión que señaló Davidson, puede complejizarse entendiendo la forma en que las definiciones de raza y clase, están afectadas por el género. Ispa-Landa (2013) mostró cómo la definición ideal de masculinidad/ feminidad alimenta las jerarquías raciales y de clase. Distintos autores han señalado cómo el profesorado y los estudiantes explican el rendimiento más bajo de los estudiantes de clase trabajadora y de los no-blancos a través de describir su comportamiento de género o su forma de exhibir la sexualidad como inapropiada, pero el conflicto no tiene que ver con esta cuestión sino más bien es utilizada para perpetuar la estratificación basada en elementos de racialización y enclasmiento. En especial, han sido las formas de feminidad negra las más cuestionadas, definiendo a las jóvenes como demasiado escandalosas (Fordham, 1993; Koonce, 2012; Lei, 2003; Morris, 2007) tanto por la forma que enfrentan los conflictos y responden a comentarios racistas, como porque su comportamiento representa una resistencia a la forma ideal de feminidad blanca de clase media. En un análisis del orden de género relacional, Ispa-Landa muestra que la masculinidad de los chicos negros era menos problematizada, ya que no suponía una amenaza a las definiciones de masculinidad dominantes, ni a la posición privilegiada de los jóvenes de clase media blancos, pero les quedaban pocas opciones identitarias. Aunque ellos eran populares, su negritud les posicionaba como menos inteligentes y aplicados académicamente. Ser difíciles o problemáticos les ofrecía una identidad masculina con buena reputación, pero a la vez, como otros autores habían señalado, les dejaba pocas oportunidades en la escuela.

Un segundo elemento indicado, como hemos visto anteriormente, por Davidson (1996) es la forma en que se ha omitido el papel de la escuela y el profesorado en la formación de este comportamiento oposicional. En concreto, su estudio aborda este nivel escolar y demuestra el impacto negativo sobre la vinculación escolar de los estudiantes que tienen aspectos como la organización escolar por grupos de nivel (tracking), las expectativas negativas del profesorado y el tratamiento diferenciado que conlleva, las relaciones y las prácticas educativas burocratizadas y las barreras a la información relevante.

Otros trabajos han apuntado, incluso, la forma en que para algunos jóvenes, el camino hacia el sistema penitenciario es iniciado en y por la escuela. A través del sistema de disciplina y castigo, que crea, modela y regula las identidades sociales de estos jóvenes, que son construidos como “chicos malos” (Ferguson, 2001). Ser percibidos como una amenaza a la autoridad del profesorado permite justificar las prácticas de control y dominación que reciben (Collins, 2002). Y es que, en general, el impacto de la (sobre)disciplina ha sido uno de los temas más recurrentes en la literatura sobre los estudiantes negros. Distintos trabajos señalaron cómo las representaciones negativas presentes en los medios de comunicación y en la sociedad en general, traspasan la

puerta de la escuela y se traducen en un patrón, que se refuerza a sí mismo, de bajas expectativas por parte del profesorado y mayor penalización por ofensas subjetivas respecto a los estudiantes de clase media blancos, que a su vez, produce una acumulación de experiencias negativas en estos chicos y mayor desmotivación y malos resultados, que acaban fortaleciendo la negativa representación hegemónica (Ballestín González, 2010; Caton, 2012; Crozier, 2005; Milner, 2013, entre otros).

Es interesante detenerse en las principales causas que el estudio de Milner (2013) destacó respecto a esta (sobre)disciplina, que detallan los elementos nombrados anteriormente: (1) Los miedos del profesorado que ha interiorizado los estereotipos mayoritarios y describen a estos jóvenes como peligrosos y desafiantes, sintiéndose retados ante cualquier conflicto menor. (2) El racismo institucional e individual, con unas políticas que están diseñadas desde y para el privilegio de las clases dominantes blancas, y un cuerpo docente especialmente constituido por mujeres, de clase media y blanca. Esta diferencia de bagajes culturales, especialmente en las normas de interacción social, produce malentendidos y una penalización desproporcionada ante lo que ellas identifican como faltas de conformidad o de respeto. (3) La falta de formación del profesorado en manejar el comportamiento disruptivo del alumnado. (4) Prácticas institucionales y conflictos culturales manejados de forma sesgada y discriminatoria por una falta de conciencia y/o reconocimiento por parte del profesorado que el comportamiento está social y culturalmente construido, llevando a privilegiando a unos estudiantes y contribuyendo a la marginalización de otros. (5) Liderazgo no efectivo en las escuelas, que no conciben gestionar las tensiones entre profesorado-alumnado como conflicto entre estas dos partes, y por tanto estableciendo métodos para abordarlo (p.ej. trabajando para que el estudiante siga en el aula, estableciendo sinergias con las familias, etc.) sino que habitualmente las medidas tomadas solo afectan y cargan de responsabilidad a los estudiantes. (6) Falta de asesoramiento psicológico y programas de orientación y seguimiento del alumnado pero también del profesorado. Esta falta de atención en el manejo del estrés del profesorado puede repercutir negativamente en el bienestar psicológico del alumnado.

Así pues, como afirma Caton, las políticas y prácticas escolares fomentaban el sentimiento de (no)pertenencia. Sin medidas de mejora del clima escolar y de programas diseñados para la mejora del comportamiento, inevitablemente se reproducen los estereotipos hegemónicos y las medidas se limitan a acciones disciplinarias, que dañan las relaciones alumnado-profesorado, y que resultan en mayor exclusión en el aula, quedando atrás, cada vez más, en el trabajo académico (Caton, 2012). Des de esta perspectiva, los padres de jóvenes de origen afrocaribeño en Reino Unido se lamentaban que la desmotivación o incluso el comportamiento resistente es

producto de un sistema que expulsa a sus hijos y rompe su esencia (sometiéndolos o moldeándolos) (Crozier, 2005).

En España, en contraste con otros países con historia migratoria internacional anterior, pocos han sido los trabajos que desarrollen la cuestión sobre experiencias de varones negros de origen migratorio, sin que ninguno lo haga en referencia a los jóvenes de origen familiar en África occidental (aunque hayan formado parte de obras comparativas o formen parte de la población de estudio, pero no de forma específica). Encontramos los trabajos de Gilliberti (Giliberti, 2013a, 2013b) referentes a los chicos de origen dominicano en Cataluña que elabora sus construcciones identitarias y los impactos de los procesos de racialización que en el contexto transnacional produce, por ejemplo, que estos jóvenes experimenten la negritud por primera vez en Cataluña y reaccionen a ella, y el estigma que ello implica. Este autor analizó también las prácticas escolares ocultas que promueven la reproducción social, señalando prácticas de segregación intraescolar: los grupos de nivel en España y los grupos segregados en la escuela dominicana. Por otra parte, Serra (2004) analizó la violencia racial experimentada por parte de estudiantes de origen africano y la retórica de la exclusión, como ideología que la vehicula. El comportamiento violento y racista era interpretado por parte del profesorado como responsabilidad individual y de esta forma se mantenía la hegemonía de la ideología racista dejando al margen el rechazo y aislamiento que experimentaban los estudiantes de origen extranjero.

Desde la *Critical Race Theory* se ha destacado el rol de la raza y el racismo en los procesos de construcción identitarios de los estudiantes negros y en su logro académico. Esta perspectiva ha abordado, en primer lugar, cómo el éxito y los buenos resultados académicos se conciben como una característica reservada a los estudiantes blancos de clase media, en lo que Harris (1993, en Carter, 2009) nombró como “whiteness as a property”. Por ello, una de las cuestiones que pretende potenciar esta perspectiva teórica-analítica es que la experiencia personal y comunitaria de las personas negras sea reconocida como un recurso de conocimiento (siguiendo a Matsuda et al. 1993). Una segunda línea ha sido la de destacar las experiencias de éxito académico “contra todo pronóstico” (Byfield, 2008; Alburquerque, Mateus & Seabra, 2017). Es el caso de los informantes de Carter (2009) que no experimentaron la contradicción entre ser negro y tener buenos resultados académicos. Lo que les protegió fue, justamente, tener una conciencia e identidad racial positiva. Estar orgullosos de pertenecer a un grupo que ha tenido que luchar y ser conscientes de la carga y el reto que supone tener las mismas oportunidades, así como desarrollar una conciencia crítica sobre el racismo (discriminación, estereotipación, privilegio blanco, etc.) provocó en los estudiantes una voluntad de responder a los imaginarios hegemónicos, y generar una identidad de éxito, al menos dentro de su grupo. Esta

identidad positiva, que mostraron los chicos dentro del propio grupo, ha sido señalada también por Byfield (2008b) en su trabajo comparativo sobre los jóvenes negros musulmanes en Estados Unidos y Reino Unido, en el contexto de un trabajo más extenso (Byfield, 2008a). La posibilidad de desarrollar esta identidad positiva revela la existencia de distintos factores de protección que permiten enfrentar los obstáculos que encuentran estos jóvenes y que los conducen al éxito, superando la “carga” de “acting White” que había identificado Fordham. Estos resultados son consistentes con otros trabajos en nuestro contexto, referidos a otros grupos de varones musulmanes, en concreto los de origen marroquí para los que el Islam se convertía en una identificación positiva y flexible, una forma de aculturación aditiva (Pamies, 2011).

En este capítulo examino la experiencia escolar y el itinerario formativo-laboral de un grupo de jóvenes negros, musulmanes y de clase obrera, desde un doble modelo de análisis. Para reconstruir sus experiencias escolares utilizaré la perspectiva que considera el ATEF como un fenómeno complejo y procesual, y específicamente el concepto de vinculación escolar de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004). Para comprender la vinculación escolar de los jóvenes analizaré las narrativas dominantes en la institución escolar y cómo responden los jóvenes a ellas a través de sus percepciones, aplicando la perspectiva de análisis sobre la ideología racial que difumina el racismo (color-blind) de (Bonilla-Silva, 2006).

El abandono se considera un fenómeno social multifactorial que debe comprender no solo el nivel del estudiante y su agencia individual sino también el impacto que tiene el contexto institucional (escuela, familia y grupo de iguales) así como los efectos del nivel sistémico o contextual más amplio (tipo de sistema educativo, mercado de trabajo y otras características sociales, en general)(Lamb & Rumberger, 1999; NESSE, 2012; Rumberger, 2011; Van Praag, Nouwen, Van Caudenberg, Clycq, & Timmerman (eds.) 2018) también se entiende el abandono o el ATEF como el resultado final de procesos anteriores que conducen a la desvinculación escolar (Enguita et al., 2010; B. Ferguson et al., 2005; Fredricks, 2011) D’Angelo y Kaye (2018), compilando los resultados de otros autores, definen vinculación escolar como los niveles de implicación, compromiso y esfuerzo que depositan los estudiantes en su carrera académica y que tiene impacto no solo en mejores resultados educativos sino también en mayores niveles de bienestar o ajuste psicológico. Además produce también un impacto positivo cuando el entorno educativo en general es de alta vinculación escolar. Esta perspectiva suele describir múltiples dimensiones de des/vinculación que permiten describir patrones más allá de sus causas.

Una de las propuestas multidimensionales más extendidas para analizar la vinculación escolar es la de Fredricks et al. (2004) que distingue entre las dimensiones



comportamental, afectiva y cognitiva. La vinculación a nivel de comportamiento se define como la participación de los estudiantes en las actividades escolares (académicas y extracurriculares) y se identifica por la asistencia escolar, el seguimiento de normas, los buenos resultados académicos y la falta de un comportamiento disruptivo, entre otros factores. La vinculación afectiva o emocional se refiere a los sentimientos de pertenencia e identificación con la escuela y se concreta en las relaciones positivas con el profesorado y los compañeros, con las cuestiones académicas y la escuela en general. Finalmente, la vinculación cognitiva se refiere a la motivación de los estudiantes y el uso eficaz de estrategias propias para el aprendizaje. No se concreta tanto en el esfuerzo que ponen en los estudios sino en desarrollar un proceso activo de aprendizaje.

Por otra parte, en la discusión de los datos también me baso en la perspectiva de la Critical Race Theory y la construcción de contra-narrativas, y exploro el papel del racismo en la escuela aplicando las características con las que Bonilla-Silva definió la ideología que niega la racialización (color-blind racism). En concreto, este autor refiere cuatro marcos ideológicos que generan discursos permiten borrar el papel de la racialización de los procesos de discriminación: el liberalismo abstracto, la naturalización, el racismo cultural y la minimización del racismo. El primero se refiere a ideas asociadas al liberalismo político y económico utilizado de forma abstracta para justificar la injusticia racial. Desde este marco, paradójicamente, el principio de igualdad de oportunidades suele ser utilizado para oponerse a las políticas de acción afirmativa o las políticas de cuotas, considerándolas un trato preferencias que compromete dicha igualdad, se ensalza así la idea de meritocracia o se evalúa las personas de forma individual considerando su capacidad de elección, elementos que permiten no cuestionar el privilegio blanco o del grupo dominante. El segundo, justifica situaciones racistas como fenómenos naturales, hechos "normales", que contribuye al mito de la inexistencia del racismo. Ideas como que la segregación es inevitable porque las personas se ubican según preferencias, o que simplemente "las cosas son así" y que eso no es racismo porque las minorías reproducen el mismo patrón. El tercero, es un marco que utiliza argumentos culturales para explicar la situación de desventaja de un grupo. Mientras el racismo biológico ha dejado de ser aceptado públicamente como argumento razonable, esto no sucede con el racismo cultural, que ha venido a substituir argumentos biológicos, o incluso se entremezcla con ellos pero no se reconoce como tal, es "el racismo sin racistas". Finalmente, el cuarto, considerar que el racismo ya no es una cuestión central, que la situación actual en términos de discriminación de las minorías es mejor, o que hay muchísimas oportunidades y por tanto, solo queda "culpar a la víctima" de su situación socioeconómica, por actuar de forma irresponsable o por estar lamentándose en vez de actuar para cambiar. Dentro de estas lógicas cuando una persona denuncia racismo suele ser acusada de ser hipersensible, o de estar utilizando el racismo como excusa para justificar sus actos, en general, su falta de esfuerzo.

Esta perspectiva se complementa con las aplicaciones que autores como (Lewis, 2001) o (Pollack, 2012) han realizado de este marco teórico en el contexto escolar. En concreto, Lewis (2001) examinó el discurso racial de los padres y el profesorado revelando una paradoja entre la retórica que niega la racialización (color-blind) y las prácticas racializadas que se producen a través de un currículum explícito y oculto en la escuela. Por su parte, Pollack (2012) analizó el discurso cotidiano e informal que el profesorado sostenía sobre a sus alumnos que son percibidos como racial o culturalmente “diferentes”. Las narrativas emanaban una perspectiva del déficit sobre “chicos como estos” que se realizaba muchas veces a través de construir un relato sobre ellos, que sin ser abiertamente racista, eludía las responsabilidades del profesorado para la educación de todo el alumnado. Estos relatos no eran ni escuchados, ni reconocidos, ni considerados perjudiciales. En concreto destacó tres temas recurrentes dentro de ellos: explicar “las cosas como son” al comunicar bajas expectativas y supuestos negativos (es decir, una naturalización), desplazar la responsabilidad de la situación a otros actores, especialmente a las familias (culpando a las víctimas) y reforzar el paradigma “nosotros/ellos” generando una distancia y representando de forma negativa a los “otros”, con retratos despectivos y estereotipados. Todo ello acompañado por un lenguaje no explícitamente racializado, pero en el que se sobreentiende cuándo se está refiriendo a jóvenes negros o de origen extranjero.

## **7.2. Aproximación metodológica**

Este capítulo presenta los resultados referentes a los casos de varones hijos de inmigrantes procedentes de África occidental, como parte de la investigación más amplia expuesta anteriormente en el apartado metodológico. Se reconstruyen las trayectorias y experiencias, académicas y vitales, de dos grupos de jóvenes en procesos hacia la emancipación, los jóvenes adolescentes y los jóvenes adultos, hijos e hijas de inmigrantes originarios de distintos países de África occidental, principalmente de Senegal y Gambia, pertenecientes en su mayoría a familias fulas y sarahules.

En este capítulo sigo la propuesta de Solórzano & Yosso (2002) de explicar una historia con objetivo contra-narrativo como una aproximación metodológica útil en investigación educativa, y especialmente para grupos sobre-estudiados, como los estudiantes *de color*<sup>32</sup>, para los que el estudio de la desigualdad en sus resultados

---

<sup>32</sup> Se utiliza en este caso el término “estudiantes de color” replicando el texto de Solórzano y Yosso (2002), *students of color*, en su sentido de acción afirmativa que, en el contexto americano, aglutina a todos los grupos no contruidos como blancos. La construcción de estas categorías y su uso “oficial” y “alternativo”, así como la tendencia a trasladarla a otros contextos merece un debate en profundidad en otro espacio.

educativos no ha hecho más que amplificar la perspectiva deficitaria por la que son representados de forma mayoritaria. A través de examinar, criticar y contrarrestar los relatos mayoritarios se ha elaborado un contra-relato que incluye elementos centrales de la Critical Race Theory, como la intersección de la raza y el racismo con otras formas de subordinación, la investigación fundamentada en la experiencia de los protagonistas, o el compromiso con la justicia social.

El relato compuesto, uno de los tipos nombrado por las autoras<sup>33</sup>, se ha elaborado a través de los datos obtenidos durante todo el proceso de investigación, realizado en cuatro fases, centrándome en los casos de ocho varones que formaron parte del estudio. La fase de familiarización y contacto<sup>34</sup>, en la entrevisté a los principales agentes de su entorno (padres, miembros de asociaciones senegalesas y gambianas, inspección educativa y el técnico municipal de educación, así como a algunos jóvenes-adultos, de forma prospectiva), permitió identificar los imaginarios dominantes sobre la educación de estos jóvenes, que se contrastaron en fases posteriores.

Cabe recordar que la fase etnográfica centrada en los jóvenes-adolescentes se desarrolló principalmente dentro del instituto. Realicé observación no participante en cuatro grupos de 2º de ESO de un instituto del municipio y su registro en el diario de campo. Esta información fue complementada con el análisis de documentos del centro, una entrevista semi-dirigida a todos los jóvenes-adolescentes y un grupo de discusión con los tutores de los cuatro grupos de 2º de ESO y los coordinadores de nivel, además de las entrevistas informales al resto de profesorado que se realizaban en paralelo a la observación. Esto permitió un acceso a los jóvenes en situación de riesgo de ATEF, que compensó la imposibilidad inicial de acceder a este perfil en el grupo de jóvenes-adultos

Como se ha descrito, la fase centrada en los jóvenes-adultos se desarrolló fuera del instituto. Elaboré reconstrucciones biográficas, a través de distintas entrevistas realizadas durante tres años a jóvenes de ocho familias pertenecientes al flujo de las comunidades étnicas (Jabardo, 2006). Analicé también los perfiles públicos en las redes sociales y realicé entrevistas con algunos de los progenitores. El contacto con los

---

<sup>33</sup> Los cuatro tipos mencionados por las autores son: relatos personales o narrativas (relatos autobiográficos analizados referidos a casos legales o a una crítica a su contexto social), relatos o narrativas de otras personas (análisis biográficos de “personas de color” en relación con el contexto institucional y sociohistórico), relatos o narrativas compuestas (a través de distintos tipos de datos, biográficos y/o autobiográficos se crean relatos compuestos por distintos personajes, ubicados en situaciones sociales, históricas y políticas para discutir sobre racismo, machismo, clasismo y otras formas de subordinación), la creación de contra-relatos (la sensibilidad teórica y la intuición cultural permiten revelar datos ocultos, para analizarlos de la misma forma que en el tipo anterior) (Solórzano & Yosso, 2002: 32-36).

jóvenes fue realizado a través de una red de relaciones que había establecido previamente, por motivos personales y profesionales: residir y trabajar como educadora en la zona del estudio, y especialmente por haber participado años antes en un proyecto de co-desarrollo impulsado por una asociación gambiana y senegalesa de la zona. Esta red de relaciones previa facilitó el contacto con los jóvenes, aunque supuso un sesgo inicial que fue compensado aplicando las distintas estrategias mencionadas en el capítulo introductorio. Todo ello se complementó con observación participante en eventos familiares y comunitarios en la zona de estudio y entrevistas a distintos miembros de asociaciones afroafricanas del municipio y el área.

El análisis de los datos fue realizado con el apoyo del programa de análisis cualitativo Nvivo. Transcribí, codifiqué en dos fases y comparé todo el material a través de las herramientas visuales, las clasificaciones de caso y las matrices de análisis, otorgando especial importancia al clima emocional surgido en las propias entrevistas y a los relatos que recordaron los jóvenes (Mattingly y Lawlor, 2000) y el relato reiterado que emitían. En concreto, las categorías de codificación se realizaron identificando los temas generales surgidos en cada entrevista de cada caso, posteriormente aplicando indicadores de análisis basados en la literatura analizada y expuesta anteriormente, realizando así una segunda fase de codificación.

### **7.2.1. Los casos**

Este capítulo se centra en los datos de ocho jóvenes de etnia fula o sarahule, residentes en Cataluña de padres gambianos, senegaleses y guineanos, seis de ellos nacidos en Cataluña y con nacionalidad española en el momento de la entrevista, y dos de ellos inmigrantes reagrupados por su padre. Estos casos representan las situaciones y características sociodemográficas más recurrentes identificadas durante el trabajo de campo respecto a este grupo de jóvenes en la zona de estudio.

Todos pertenecían a familias de clase trabajadora, con bajos ingresos y trabajos poco cualificados. Los padres trabajaban como empleados municipales no cualificados, como operarios de fábrica, o habían trabajado en la obra y estaban actualmente retirados o en paro. Las madres se dedicaban principalmente a trabajar en hoteles en la temporada (o en la limpieza o en la cocina). Todos los jóvenes vivían con su padre y la mayor parte de sus hermanos, todos excepto uno también con su madre (un joven vivía con su padre y la segunda esposa de éste), y dos de los jóvenes-adultos estaban emancipados en el último contacto, uno residiendo con amigos, y otro viviendo con su novia en otro país de la UE. Ninguno estaba casado ni tenía hijos. Todos se autodefinían como musulmanes, vestían al estilo occidental y solían hablar castellano con sus iguales

aunque eran competentes en catalán y dominaban otros idiomas, además del idioma familiar, que usaban casi de forma exclusiva con sus padres.

**TABLA 7.1. Casos y principales datos sociodemográficos.**

	Edad	País nacimiento/ nacionalidad	Grupo Étnico	País nacimiento padres	Trabajo Padres	Actividad principal 1ª entrevista
<b>Musa</b>	24-27	España/ española	Sarahule madre mandinga)	Gambia Ámbito rural	Jardinero (padre) ayudante de cocina, en temporada (madre)	NEET
<b>Sada</b>	18-21	España/ española	Fula	Gambia Ámbito rural	Operario fábrica (padre), limpieza hotel (madre)	En educación post-obligatoria (2º CFGM)
<b>Lamin</b>	24-27	España/ española	Sarahule	Gambia Ámbito rural	Empresario construcción (en origen)	Trabajando
<b>Dauda</b>	18-21	España/ española	Fula	Gambia Ámbito rural	Jardinero hotel (padre) y limpieza hotel (madre)	En educación obligatoria ( 1º ESO)
<b>Backary</b>	14-17	España/ gambiana	Fula	Gambia Ámbito rural	Agricultor (padre) y limpieza (madre)	En educación obligatoria (2º ESO A)
<b>Ebrima</b>	16-19	Guinea Conakry/ guineana	Fula	Guinea Conakry Ámbito rural	Operario fábrica (padre)	En educación obligatoria (2º ESO B)
<b>Ousmane</b>	14-17	España/ española	Sarahule	Gambia Ámbito rural	Padre cocinero y madre limpieza hotel (temporada)	En educación obligatoria (2º ESO C)
<b>Abdoulaye</b>	15-18	Senegal/ senegalesa	Sarahule	Senegal Ámbito rural	Empresario (importación de productos a Senegal) y limpieza hotel (esposa del padre)	En educación obligatoria (2º ESO D)

### **7.3. La experiencia escolar de varones de origen negroafricano**

A continuación se detallan las experiencias escolares del grupo de los chicos de la muestra. En el primer sub-apartado veremos como la experiencia de Ousmane en la ESO no fue una excepción: todos los chicos mostraron una experiencia escolar negativa, con desvinculación escolar comportamental, emocional y cognitiva. En el segundo sub-apartado se reconstruyen sus itinerarios educativo-laborales, que permiten señalar la necesidad de otras aproximaciones para interpretarlos.

#### ***7.3.1. Alienación escolar y estrés en la educación obligatoria***

El relato de Ousmane y el de sus compañeros, así como el de jóvenes negroafricanos de su mismo pueblo, unos años ya mayores, era una historia de alienación escolar en la etapa de educación obligatoria que se remontaba al ciclo medio de primaria. Todos narraron etapas en las que “la liaban” o “pasaban”, una experiencia escolar entre conflictiva y/o poco productiva.

##### **Des/Vinculación comportamental: “pasar de todo” o “no funcionar”**

Cuando entré en la clase de Ousmane no tardé en captar una distribución espacial del alumnado centro-periferia que, como veremos más adelante, reflejaba claramente su posicionalidad en la escuela, limitando sus oportunidades como otros autores han identificado para otros grupos de origen inmigrante en la escuela (Gitlin, Buendía, Crosland, & Doumbia, 2003) . En el centro y en las primeras filas de pupitres, agrupados de tres en tres, estaban los chicos de nacionalidad española que el profesorado refería como “los del país” o “los autóctonos”, es decir, de padres también de nacionalidad española, algunos de ellos nietos de las migraciones interiores hacia Cataluña de la España de los sesenta. Eran un grupo que claramente lideraba el ritmo de aprendizaje y las relaciones con el profesorado. A su alrededor estaban situadas todas las chicas y los jóvenes varones hijos de inmigrantes de origen extranjero, sentados de dos en dos, de forma mezclada tanto por género como por origen.

Ousmane estaba en las mesas centrales, en la última fila. Él se relacionaba con sus dos amigos, de origen marroquí, y también con muchas de las chicas. Era un joven bastante popular que tenía ganada la simpatía de la mayoría sus compañeros e incluso del profesorado, aunque igual que los otros varones de origen extranjero, prácticamente no intercambiaba ni una palabra con los chicos que mostraban aprovechamiento académico. Éstos parecían físicamente más pequeños y tardé un tiempo en caer en la cuenta que a diferencia de Ousmane u otros compañeros, tenían la edad correspondiente al curso en el que estaban, sin haber repetido en una o dos ocasiones.

Tanto estos chicos como las chicas solían reproducir el discurso del profesorado que consideraba a los jóvenes como él un problema para el grupo. Se mostraban consternados por las interrupciones que producían las bromas, o las riñas del profesorado para disciplinar el molesto comportamiento de los jóvenes y los acusaban directamente de la falta de un clima de trabajo en el aula que les impedía continuar sus tareas. En mi diario de campo recogí una de las escenas que reflejan claramente esta idea. En las reuniones de evaluación trimestral los delegados de grupo trasladaban la valoración del alumnado sobre el trimestre, justo antes de iniciar las reuniones. En ella la tutora de Ousmane después de escucharlos afirmó que se habían formado dos grupos: “los que tiran, los buenos, y los que no funcionan”.

Los delegados habían dicho textualmente lo siguientes:

“Estamos cansados porqué desaparecen las cosas, los libros”. (Delegado grupo C)

“Las notas suelen ser muy polarizadas: o altas o pasamos de todo”. (Delegada grupo C)

En esas frases aunque se utilizase el plural se sobreentendía a quien se estaban refiriendo.

En esa misma reunión, la tutora dijo que Ousmane tenía nueve asignaturas suspendidas, pero que felicitaba su actitud. Otras dos profesoras se mostraron molestas por esa apreciación y ella respondió:

“¡Vosotras no lo tuvisteis el año pasado! ¡De lo que era a lo que es... siempre expulsado con Aziz! En clase está correcto, bueno... no está...”. (Tutora de Ousmane)

Esta descripción de un comportamiento resistente “pasivo” en la ESO, era una constante en la mayoría de los chicos, tanto los jóvenes-adolescentes como los jóvenes adultos que formaron parte de la investigación. Anteriormente, todos habían tenido etapas de resistencia “activa” en las que “la liaban” o “saltaban a la mínima” en dos modalidades:

1. Entre la diversión y el aburrimiento: vinculación social y desvinculación académica.

Estos chicos ignoraban todo aquello académico pero participaban e incluso eran populares en la vida social de la escuela. En las relaciones del aula, adoptaban un rol de bufón y una actitud de diversión. Los había visto hablar con los compañeros en momentos en que el profesorado pedía silencio, reír entre ellos, hacer bromas o ruidos,

como por ejemplo toser constantemente mientras se miraban y reían, o contestar de manera graciosa al profesorado, provocando la risa a toda la clase, rompiendo el ambiente de trabajo e irritando al profesor o profesora que conducía la actividad.

“Decía cosas graciosas, no es que la liara bestia. No hacía los deberes, contestaba a los profesores, me divertía”. (Dauda)

Otras veces se mostraban claramente aburridos, sin participar de la actividad del aula que solía consistir en escuchar, copiar y realizar actividades rutinarias (escuchar la explicación del profesor/a o leer en voz alta alguna parte de un libro o de fotocopias, copiar partes del texto, de la pizarra o frases dictadas, realizar ejercicios de forma individual que pedían resumir o aplicar la teoría expuesta anteriormente, recopilar información y fomentar su comprensión, y que debían terminar en casa en forma de deberes si no los finalizaban en clase. Posteriormente los corregían en gran grupo y al finalizar cada tema solían realizar un examen). La mayor parte de las veces, muchos chicos no tenían hechos los ejercicios, o si los tenían, había visto cómo los copiaban de alguna compañera la hora anterior, y así recordaban haberlo hecho también algunos de los jóvenes-adultos.

“Hi havia una època que jo passava i m’espavilava. En una classe d’una hora copiava els deure per adelantat i després quan venia l’hora d’ensenyar els deures em salvava, però clar els feia al moment (...) Molts cops no portava els llibres per no estudiar a classe i clar, em castigaven. I a partir d’aquí... jo realment, ho feia jo perquè jo volia”. (Musa)

“Passava, a vegades em posava i després passava, aquella va ser la meva època dolenta d’estudiar”. (Lamin)

En mi diario anoté en múltiples ocasiones, cuando me encontraba en el aula con Ousmane, cómo me miraba y me decía “me aburro, me aburro mucho”. Otras veces lo había visto durmiendo encima de la mesa, igual que a Ebrima.

El absentismo escolar, en mayor o menor grado, era también una característica de este tipo de comportamiento.

“Jo feia campana tot el dia, des de les 8 del matí fins a la tarda. Anava a dinar al migdia a casa i tornava un altre cop”. (Musa)

“Hablo con la tutora de Ousmane sobre la reunión que tuvo ayer con su madre. Dice que estaba decepcionada porque no era consciente de las faltas que tenía su hijo a las 8h ya que se marchaba de casa puntual. La madre solicitó la reunión porque encontró notas y un parte en la mochila. La tutora dice que este año no



tiene muchos partes de disciplina, que el año pasado era peor, pero que no hace nada. Han acordado comunicarse en 15 días. La madre lo amenazaré con desapuntarlo de futbol si no cambia de actitud, y han acordado hacerlo si así es.” (Fragmento del Diario de campo, febrero 2015).

Como vemos en el fragmento anterior, si la madre no hubiese encontrado los papeles en la mochila tal vez no hubiese sido consciente de la situación. Los padres de jóvenes de origen afrocaribeño en Reino Unido explicaron que no suelen ser advertidos del comportamiento de sus hijos a causa de las bajas expectativas académicas que tiene el profesorado sobre ellos (dan por hecho que no lo harán mejor) o por los estereotipos que consideran que el mal comportamiento de los hijos se debe a problemas o déficits en su familia (y por lo tanto no es necesario advertirlos por qué no hay nada que hacer) (Crozier, 2005). En el grupo de discusión que realicé, una profesora reconoció la influencia de estos estereotipos sobre la familia, explicando la situación que le había sucedido con Ebrima, quien afirmaba que su padre no estaba nunca en casa, así que ella no lo llamaba para hablar sobre su comportamiento, como sí hubiese hecho con otro joven de otro origen familiar.

## 2. Entre la frustración y la agresividad: desvinculación social y académica.

Algunos de los chicos recordaron momentos del pasado, especialmente en los últimos cursos de educación primaria, en los que mostraban un comportamiento agresivo que ellos explicaban como una reacción a una indignación o frustración que, en ocasiones, emergía con fuerza. Esto les llevaba a insultar o responder de forma agresiva tanto a otros alumnos como al profesorado, a tener peleas con otros chicos en el patio o a lanzar o golpear objetos (mesas, puertas...) en fuertes muestras de enfado. Ante esto, algunos jóvenes vivieron etapas de su escolarización estando permanentemente castigados o expulsados, siguiendo las normas de disciplina de la escuela.

“Sí, insultava, feia de tot, la veritat. I contestava molt malament. Molt malament. En aquella època és el que et dic... saltava a la mínima, era com hiperactiu. A la mínima saltava. I ara no. Ara em pots punxar, punxar i costarà molt (...) em castigaven molt” (Musa).

“Era molt agressiu. Sentía rabia, ara m’he calmat.” (Ebrima).

Como hemos visto, las formas de resistencia “pasiva”, estar en el aula sin participar pero sin molestar, era una de las estrategias que empleaban cuando “decidían cambiar” en el primer caso, o cuando se habían “calmado”, en el segundo. Pero “no hacer nada”, los lanzaba a tener malos resultados. Solo “portarse bien” quedaba lejos de lo que se esperaba de los alumnos para tener un buen rendimiento escolar, como había

respondido una profesora a un chico que preguntó qué se esperaba de ellos para aprobar esa asignatura:

"Estar atent, fer els deures diaris, portar-se bé i esforçar-se" (Psicopedagoga 2, profesora asignatura optativa)

El profesorado consideraba que no podía intervenir ante esa actitud pasiva. Así lo constaté en múltiples ocasiones tanto en el contexto del aula, como en afirmaciones en las reuniones de evaluación trimestrales.

"Los que aprueban normalmente han aprobado, los que no, es su responsabilidad" (profesora, grupo A)

Cuando pregunté a los jóvenes por las causas del comportamiento que habían descrito como "liarla", "saltar a la mínima" o "pasar", la mayoría respondía de forma vaga. Se limitaban a decir que no lo sabían, que se aburrían o que no les gustaba estudiar, sin identificarse plenamente con un auto-concepto académico negativo, de falta de capacidad, pero situándose como principales responsables de ello. Solo uno de los chicos, Abdou, que justamente era el único que mostraba un comportamiento pro-escolar en el aula y hacía evidente su esfuerzo (hacía los deberes, los ejercicios en el aula, etc.), tenía un auto-concepto negativo: "em costa molt, i a segon em costa encara més", y reconocía verse incapaz de seguir por estar atrasado y no poder hacer los deberes solo. Los más adultos, en cambio, habían construido unos relatos que daban sentido a su experiencia pasada y les permitía separarse de una identidad socio-escolar negativa. Como en el caso de los chicos de clase trabajadora descritos por Pérez-Benavent (2016) en el que "liarla" era una expresión estratégica que reflejaba una identidad contra-escolar dominante en la ESO, que les permitió "ser alguien", en la educación postobligatoria estos jóvenes se separaban de ella, mostrando que era cosa del pasado por su falta de madurez de entonces, y no por su incapacidad. En la misma línea, los jóvenes-adultos que consideraban haber cambiado desarrollaban el mismo discurso. Como hemos visto anteriormente, recordaban etapas en que "la liaban" o "pasaban de todo", atribuyendo infantilismo a ello, por las propias características de la infancia y por falta de consciencia de la importancia de la educación, que sus padres intentaban recordarles. Musa, por ejemplo, explicaba sus peleas en estos términos, igual que Musa, recordando como representaba un rol asignado:

"Sí, jo a la mínima em picava amb molta gent. I ara penso que això era de crios. Però, clar, era un crio." (Musa, joven-adulto)

"Siempre eres el que todo el mundo está esperando a que hagas algo que haga gracia y eso perjudica al final...estás pensando en algo que moleste o distraiga y

es una tontería, es cosa de críos, ya cuando salí de la ESO y me fui a bachillerato cambié esa forma de pensar, no vi necesario hacer la gracia para que otros se rían, que la hagan otros y me ría yo.” (Sada)

O Dauda, al que su padre había mandado de estancia a Gambia como última medida para disciplinar su comportamiento, decía:

“Ya no hago lo que hacía antes. Si nuestros padres han venido aquí es para que nosotros estudiemos y no para hacer tonterías. Estar en Gambia me ha hecho pensar mucho. En África he visto como estaba la gente, y eso me ha hecho pensar mucho...” (Dauda, joven-adulto)

En cambio, Sada desarrolló un discurso crítico, que fue creciendo con el tiempo, en el que se percibe la conciencia del efecto de la discriminación en su experiencia escolar. Su caso era consistente con los resultados de Carter (2009) que argumentaba que los jóvenes con trayectorias de éxito eran también aquellos más conscientes y críticos sobre cuestiones de desigualdad social y educativa entre la población negra. Esta conciencia le permitió reconocer su incapacidad, pero al mismo tiempo identificar algunos factores de su experiencia escolar que impidieron mayor aprovechamiento. Esto lo liberó de ser el único responsable de su experiencia negativa y, a la vez, le permitió explicar su fracaso inicial en post-obligatoria (en bachillerato, que quiso cursar en contra de las orientaciones del profesorado de ESO), reformulando su identidad escolar en términos positivos y capacitantes para ajustar su trayectoria a través de la vía de la formación profesional pero persistiendo en la educación.

“Yo, en cambio no, yo entré en el bachillerato como uno que no había adquirido bien los conceptos de la ESO. Por esto me ha ido mal.”(Sada)

Incluso desarrolló una motivación para el éxito académico como resistencia, es decir, una voluntad de éxito escolar con el objetivo de mostrar su capacidad, pero a la vez también actuar como representante de su grupo, refutando los estereotipos mayoritarios. Aun así, no considera haber experimentado racismo, sino un “malestar” por “ser diferente”. En concreto, una de las principales barreras hacia el éxito que él mismo identificó fue el desencaje en su escuela de infantil y primaria que, como veremos en el apartado siguiente, le llevó a tener una mala relación con sus iguales y con el profesorado que le generó un malestar expresado en su comportamiento. Como consecuencia de la política de escolarización equilibrada, que repartía al alumnado extranjero entre los centros de un municipio por cuotas para evitar su concentración en pocos centros, había sido ubicado en una escuela concertada de confesión cristiana, en la que no compartía ni identidad religiosa, ni clase social, ni origen migratorio, y en la que era el único chico negro.

Esta experiencia de desencaje, aunque de forma menos consciente, se repite en las narrativas de otros jóvenes en combinación con su relato sobre falta de madurez. Lo repiten todos los chicos que fueron “repartidos” en escuelas concertadas bajo la política anteriormente mencionada, para luchar contra la segregación escolar, y solo uno de ellos considera que aunque no fue de su agrado, actuó como un factor de protección. En contraste con lo que les sucedió a sus amigos que permanecieron en el colegio público al que asistía en educación infantil y primaria, Lamin afirmaba:

“Al principi va ser una mica dur perquè jo no volia anar a aquella escola, però amb els anys... menys mal que a mi m'han separat, perquè no hagués fet la ESO ni res...”. (Lamin)

Dentro de la escuela también emergían distintas medidas que suponían límites a la participación. Aunque se percibía un interés por la mayoría de profesores de impulsar el proceso de todos los alumnos, incluyendo a los que tenían dificultades, se constató una inexistencia de medidas para combatir el ATEF. Cuando entrevisté a distintos miembros del equipo directivo, de forma explícita, exponían orgullosos su sistema de agrupación del alumnado en grupos heterogéneos. El alumnado de origen extranjero era repartido de forma equilibrada en todos los grupos (por origen y por sexo), y esto explica porque en los grupos que observé había un chico de origen negroafricano en cada grupo, y como máximo dos chicas. Esta composición heterogénea escondía la segregación ya no en la escuela, sino en el aula. En concreto, en las materias instrumentales en las que se desdoblaban los grupos, todo el alumnado era dividido en grupos de nivel, y aquellos alumnos con comportamiento disruptivo (activo o pasivo) eran repartidos entre los grupos altos, con el objetivo de aislarlos y aplacar este comportamiento, sin ningún objetivo educativo hacia ellos. En estos grupos era más evidente que quién recibía mayor atención del profesorado eran los alumnos que presentaban buen rendimiento académico. El estudiantado con bajo rendimiento académico pero sin un comportamiento disruptivo destacable era ubicado, en cambio, en el grupo de nivel bajo, del que se ocupaban las psicopedagogas. Así pues bajo la etiqueta de heterogeneidad, la estrategia era altamente selectiva, reconocida explícitamente por dirección en una reunión de evaluación:

“El que s'ha de fer és posar tots els recursos per estimular els que tiren” (miembro del equipo directivo)

Esta experiencia de agrupaciones de nivel había sido recordada también por jóvenes-adultos, que explicaban cómo esto limitó su aprendizaje y su imagen como estudiante, también ante todo el grupo de iguales.

“La mayoría iban en el primer grupo y yo era como el tonto ¿no? En verdad en el grupo- yo llegaba y me decían, por ejemplo estaban haciendo algo y me decían: tú nunca vas a poder hacer eso.” (Sada)

Otra forma oculta, de segregación dentro del aula eran las medidas de diversificación curricular, que en la mayoría de casos, se concretaban en un material específico y sin relación con las actividades que se realizaban en el aula, y que en los casos de los jóvenes que se habían incorporado al sistema educativo catalán de forma más reciente suponían la continuidad a las prácticas de acogida que se realizaban desde un modelo formal (Simó et al. 2013). Abdou pasaba casi todas las horas realizando su dossier. Recuerdo cómo la profesora de inglés le atendía los cinco primeros minutos de clase, y a partir de entonces dejaba de existir en el aula, muchas veces encallado con algún ejercicio que no sabía resolver, sin recibir ayuda. Un día pude observar como él continuaba su dossier a oscuras, mientras un profesor proyectaba una presentación de historia, de un tema totalmente distinto.

El chico se mostraba cada vez más preocupado: “M’he endarrerit. No puc fer els deures sol” y su inactividad y desmotivación era interpretada como resistencia o incapacidad. La psicopedagoga decía que ya no aceptaba la adaptación “no arriba” y a la vez, responsabilizaban a su padre de presionarlo en exceso, en un claro ejemplo similar a los expuestos por Crozier (2005), en el que se acusaba a los padres de estudiantes negros de tener expectativas poco realistas e inventar historias que sustentasen este argumento, sin cuestionar las bajas expectativas del profesorado.

### **(Des)Vinculación emocional: “liarla”**

En el apartado anterior se ha expuesto cómo los jóvenes narraban un comportamiento resistente, en distintas modalidades. En este sub-apartado se analiza su vinculación emocional, que se identifica principalmente por las relaciones positivas establecidas con el profesorado y los iguales en el contexto escolar, o la falta de ellas.

En los relatos de los chicos y los del profesorado, su comportamiento y las relaciones sociales en la escuela son factores que aparecen vinculados (es decir la vinculación comportamental y la emocional), sin que se establezca una relación de causalidad unidireccional, sino más bien una retroalimentación, explicado a partir de rasgos de personalidad preexistentes. Por ejemplo,

“De pequeño era muy agresivo. Y tenía bastantes problemas con los profesores y con mis compañeros de clase.” (Sada)

En las observaciones en el aula con los jóvenes-adolescentes, así como en conversaciones informales con el profesorado, pude apreciar como el grupo de iguales con el que se relacionaban (o con el que se pensaba que lo hacían) y las representaciones que el profesorado compartía sobre ellos de forma global, era un factor principal para que su comportamiento fuese visible en mayor o menor grado y, consecuentemente, penalizado o no. Un ejemplo de ello es la apreciación que hizo uno de los profesores cuando estábamos conversando sobre los chicos en el patio. Refiriéndose a Backary (el chico que mostraba en esos momentos mayor vinculación escolar de los cuatro jóvenes de origen negroafricano que estaban en segundo de ESO), dijo:

“Este chico es la excepción, no tiene estereotipos... no se junta con otros senegaleses, no lo verás... Era repetidor de primero y la segunda vez de primero muy bien, hizo un cambio. Se excusa en el silencio.” (Profesor).

Esta afirmación me sorprendió (y me hizo pensar en una estrategia del tipo “acting White”), pero fijándome en el comportamiento y las relaciones de Backary en el aula y en el patio pude observar un marcado contraste: fuera del aula sí se relacionaba con otros senegaleses, o especialmente con otros chicos de origen extranjero, pero en el aula “se excusaba en el silencio”, probablemente como estrategia para mostrar un comportamiento pro-escolar. Y así conseguía que lo valorase el profesorado aunque, en realidad, yo había visto como copiaba los deberes de compañeras en la hora anterior a corregirlos, en ocasiones no traía los libros y, en general, su comportamiento no distaba mucho del de los otros jóvenes negroafricanos o de otros orígenes. Pero su tutor lo había situado en la segunda fila, sentado junto a una chica, y este factor bloqueaba en gran parte actitudes que había tenido en el pasado y que habían conformado su comportamiento resistente (hablar en clase, hacer bromas y reír, entre otras). Aun así, él consideraba estar sobre-penalizado y se quejaba de la visión negativa que algunos profesores tenían de él:

“Tengo la sensación de que siempre se fija en mí, en las cosas malas que hago y nunca se fija en las cosas buenas que hago. Por ejemplo, están hablando todos y me dice solo a mí.”(Backary)

De la misma forma, Ousmane consideraba estar hiper-disciplinado, pero en ese caso pude comprobar como él sí era percibido de forma problemática y habitualmente amonestado en público de forma grupal, con su grupo de amigos, todos hijos de inmigrantes de distintos orígenes. Eran los “malos” de la clase, y se sentaban en las últimas filas, en contraste con el grupo de chicos que mostraban aprovechamiento escolar (como se ha dicho anteriormente, todos hijos de padres nacidos en España). En distintas ocasiones registré en el diario cómo los primeros minutos de la clase algunos

profesores los dedicaban a advertir y disciplinar a los jóvenes y en especial los nombraban a ellos. Esto actuaba como profecía auto-cumplida, con un claro efecto de enfado, el establecimiento de una relación conflictiva con ese profesor o aquella profesora, y la consecuente desmotivación académica. En las observaciones realizadas pude comprobar que se dedicaba más tiempo a la disciplina que a establecer una buena relación y vínculo con el alumnado, algo apuntado por otros autores, por ejemplo Caton (2012). Incluso en una ocasión pude presenciar una escena en la que, una profesora actuó de manera que solo podía ser explicada como “arrojar toda su frustración sobre los alumnos”, utilizando las palabras de Milner (2013). En mi diario de campo escribí:

“La profesora ha entrado en el aula y todos los estudiantes estaban levantados de su silla hablando y jugueteando. Yo estaba sentada al final a la derecha y no tengo claro si me ha visto por el nivel de desproporción en su actuación y un comportamiento de agresividad excesiva por su parte. Se ha situado en medio de la clase delante de la pizarra y ha gritado y gesticulado fuertemente: - “¡Toooooos a su sitio! ¡Estoy haaaartaaa! Ousmane, a una punta, Aziz a la otra, Moha a otra y Ander a otra! ¡Yaaaa! La clase enmudeció y ellos empezaron a rechistar y gesticular enfadados, diciendo: -“¡Si hombre! ¿Por qué? ¿Por qué nosotros? A lo que la profesora respondió: - “¡Silencio! Tenéis un parte.” (Fragmento del diario de campo)

Esta escena fue una excepción en mis observaciones, por su desproporción, pero algunos chicos consideraban que no era excepcional, sino que siempre eran ellos las cabezas de turco. Algunos de los jóvenes-adultos habían relatado historias similares, reconociendo, y a la vez lamentándose, de su comportamiento irritante para el profesorado que había producido una relación conflictiva, llegando en alguna ocasión a la violencia verbal y física hacia ellos, y que su reacción ante ello les había conducido a dirección, considerándose el suceso una falta de disciplina grave y no un conflicto entre alumno-profesor:

“Perquè aquell dia no sé què cony em va dir, em va donar una bufetada, bueno com així, i ja em vaig tornar boig. I em va castigar, em va portar al director i tot. Em volien fer fora i tot del cole. Perquè em vaig encarar amb el professor. És que et dic, qui era per donar-me una bufetada? Jo em comportava malament, però joder!” (Musa)

“Me acuerdo como si fuera ayer. Yo acabé mi dibujo, era en plástica, ¿no? Y fui a enseñárselo, ¿no? Tienes que hacer cola, y los niños van a enseñárselo, y fui a enseñarle mi dibujo, y de buenas a primera, cerró el puño y me pegó un puñetazo en la barriga, la profesora, porque el dibujo estaba mal. ¡Te lo juro por mi madre! ¡Te lo juro! ¡Me pegó en la barriga! Y yo llorando allí, me fui a sentar (...) Y le tire

las tijeras. Yo tenía unos 11 años. Y le tiré las tijeras, yo me acuerdo, me acuerdo perfectamente y casi le corto. Porque yo en ese cole la he liado parda.” (Sada)

Los tres fragmentos anteriores pueden asociarse a algunas de las causas de sobre-disciplina que Milner (2013) refirió: la falta de formación del profesorado en manejo del comportamiento disruptivo, la necesidad de un asesoramiento psicológico y gestión del estrés, habitualmente inexistente, y un liderazgo no efectivo en las escuelas, que no conciben los conflictos entre profesorado-alumnado sino que las medidas tomadas solo afectan y cargan de responsabilidad a los estudiantes.

Cabe destacar que al mismo tiempo que referían de forma global relaciones negativas con el profesorado, algunos de los chicos recordaban a algún profesor o profesora concreto que había sido un apoyo especial y una figura clave en su trayectoria, un elemento también repetido en otros trabajos sobre estudiantes hijos de las migraciones internacionales, de otros orígenes que se refieren a ello como “significant others” (p.ej. en Alba & Holdaway, 2013).

“El professor de castellà. Li tinc un apreci que t’hi cagues. Gràcies a ell m’ho vaig treure, perquè ell sempre m’ajudava molt, de tot. No entenia algo potser ell a les 5 de la tarda, ell tenia que marxar, i es quedava una hora amb mí.” (Musa)

“Algunos profes, la manera como me tratan, me tratan bien, me motivan (...) Mi profesora y la Alba me ayudan más. Cada semana llaman a mi casa para ver como estoy, si estudio, etc.” (Ousmane)

A diferencia de los casos expuestos, dos de los chicos pasaban más desapercibidos y no observé que fuesen penalizados nunca por su comportamiento. Se trataba de Abdou y Ebrima, jóvenes inmigrantes que habían nacido en Senegal y Guinea Conakry, respectivamente, y habían llegado a Cataluña reagrupados por sus padres en el penúltimo curso de educación primaria. En las reuniones de evaluación así como en conversaciones informales con el profesorado comprobé como sus malos resultados se atribuían a déficits asociados a factores externos. En el primer caso, se referían a las expectativas poco realistas de su padre, que le presionaba en exceso, provocando malestar psicológico en él, o incluso su supuesta incapacidad, que los profesores querían corroborar a través de aplicar un test para conocer su coeficiente intelectual. En el segundo, se referían a lo que consideraban una excesiva dedicación al fútbol (el joven jugaba en un equipo reconocido en la categoría de cadete) y la falta de supervisión parental, por dedicación al trabajo y a raíz de una estancia de su madre en el país de origen.



En cambio, ambos confesaban no sentirse a gusto en la escuela. Nadie se dirigía a Ebrima, lo comprobé durante varias horas seguidas, aunque era bien considerado entre sus iguales y el profesorado. Se sentaba solo, al final de la clase y parecía que no estaba. Él consideraba a sus compañeros más pequeños (y lo eran), interesados por otras cosas, y decía tener a todos sus amigos fuera del ámbito escolar. Abdou, por su parte, después de una entrevista claramente marcada por el silencio y el malestar emocional, explotó y me confesó: “no tinc amics”. Y me explicó que estaba profundamente afectado por los insultos racistas que recibía: “das asco”, o “eres un esclavo”, le espetaban. Sus experiencias muestran como en el instituto, no afiliarse con “los que pasan” era bien valorado por el profesorado pero al precio de dejarles aislados en la escuela, ya que “los que tiran” eran un grupo homogéneo en cuanto a origen y género (todos chicos<sup>35</sup>), que basaban su prestigio académico justamente diferenciándose de los demás, e incluso discriminando y excluyendo. De todos los jóvenes, Backary era el único que consiguió desarrollar una doble estrategia (en el aula no mostraba esta afiliación y fuera sí) y, como veremos en el apartado siguiente, fue el que consiguió una trayectoria más exitosa y lineal de los cuatro varones negroafricanos del curso.

Los jóvenes adultos explicaban su comportamiento resistente en relación con los vínculos que establecieron con sus iguales en la escuela, de forma más evidente como reacción a la discriminación, pero también como un posicionamiento en las jerarquías sociales.

Los insultos racistas habían marcado también la trayectoria de Musa, al que llamaban “chapapote” (refiriéndose a su negritud, en términos negativos y burlescos, en el momento de la catástrofe medioambiental del “Prestige” en 2002). Actualmente, él interpreta tanto esos insultos como sus reacciones como “cosas de críos”, restándoles importancia. Musa y Sada, dos de los jóvenes adultos, relataron experiencias prácticamente idénticas:

“Gent gran, jo em picava amb gent gran. Sí, sí, sempre m’he picat... com que em veien més gran, sempre m’anaven a mí a l’hora del pati. Sempre. Amb els de la meva classe normalment no. Molts cops no em deixaven jugar a futbol, perquè clar, eren més grans que jo, jo volia jugar amb ells.” (Musa)

“Teníamos la pista de básquet, y los grandes siempre estaban allí, en la pista de básquet y los de mi edad no se atrevían a ir, y yo supongo para hacerme el chulo, ¿no? me peleaba bastante con los grandes.” (Sada)

---

<sup>35</sup> Aunque algunas jóvenes también presentaban un buen rendimiento escolar, y así las reconocía el profesorado, no formaban parte de este grupo de chicos de clase media (o media baja), que estaba físicamente ubicado delante y en el centro del aula, que recibía mayor atención y que formaba un grupo de amistad cerrado.

Estas escenas en las que los jóvenes explican que sus peleas en el patio solían tener lugar con los mayores dejan entrever un cariz de actuación, una muestra de su coraje, que encaja con las definiciones ideales de masculinidad. Si bien uno se responsabiliza de su actitud y de acabar juntándose con “malas compañías” fuera de la escuela (Musa), el otro considera que no encajaba e incluso que era excluido (Sada):

“Que también creo que era el único chico negro de la clase y yo que sé, a lo mejor invitaban, hacían cumpleaños y no me invitaban, no sé, no estaba muy cómodo en clase.” (Sada)

No cumplir con las características de “los que tiran” hacía que tuviesen que demostrar otra identidad respetada para encontrar un lugar dentro de la incomodidad. Así pues, tanto en estos casos como en el de Backary, que se había peleado en el patio con jóvenes con los que finalmente volvía a tener relación de amistad, los chicos que no tenían un estatus de prestigio en el aula ni una identidad positiva en la escuela parecía que se peleaban para reforzar su masculinidad, un componente identitario que según Ispa Landa (2013) siempre es superior y deseable y, por lo tanto, puede considerarse una estrategia para evitar el estigma y la discriminación. Igual que el caso que describe esta autora sobre adolescentes negros del programa “Diversify” (una medida que trasladaba a jóvenes de los barrios periféricos a escuelas del centro con poca población negra) que se peleaban entre ellos y al rato volvían a ser amigos, la masculinidad (con demostración de violencia, agresividad o deseo del objeto femenino) no cuestionaba el dominio “blanco”, es decir, la masculinidad de los jóvenes en situación privilegiada en la jerarquía de las relaciones escolares y, consecuentemente, les ofrecía una identidad aceptada y respetada.

Esta perspectiva permitiría explicar también el caso de Abdou, que era el que mostraba un comportamiento más similar al de “los que tiran”, incluso físicamente era más menudo, como ellos, pero era el que recibía sus insultos y burlas. Su intento de comportamiento pro-académico hacía que tampoco se relacionase con los jóvenes con comportamiento resistente, y quedaba aislado de las relaciones escolares, sin que el profesorado hubiese reparado en ello o pensara que podía afectar a su rendimiento académico.

### **Des/Vinculación cognitiva: “espabilar-se”**

La falta de motivación y la incapacidad para un aprendizaje activo desplegando estrategias de forma autónoma era una constante en Ousmane, y en general, en todos los chicos, como elemento vinculado a la desvinculación comportamental y emocional,

que en este caso, sí parece tener una relación de causalidad. En los relatos de los jóvenes esta cuestión fue la menos referida, aunque en las observaciones en el aula pude apreciar cómo muchos (gran parte del alumnado de segundo de ESO, y no solo ellos) no sabían tomar apuntes de forma independiente sino tan solo copiar aquello escrito o dictado por el profesorado. Las únicas dificultades añadidas que pude identificar entre estos chicos tuvieron relación con el ámbito lingüístico, y en concreto, la comprensión del catalán.

En este sentido, el joven más afectado era Abdou, a quien le habían diseñado una adaptación curricular que solía consistir en realizar un dossier de forma individual de temas la mayor parte de las veces distintos de los que estaban trabajando el resto de alumnos en el aula. Él ponía gran empeño y entendía la importancia de los estudios para llegar a ser policía, como deseaba, pero la clara falta de apoyos en el aula impidió el despliegue de un aprendizaje autónomo. En alguna ocasión le había observado en el aula ausente, un día anoté en el diario:

“En la optativa está Abdou en la fila de atrás en el medio, claramente aburrido, bostezando a menudo, sin el libro, con una libreta pero sin apuntar. Le digo -¿no apuntas? Y me contesta: - no, habla muy rápido, le digo ¿no lo entiendes? A lo que responde un simple “no”. El profesor no le pregunta en toda la hora por qué no hace nada”. (Fragmento del Diario de campo)

Esta dificultad con la lengua era identificada por el profesorado, pero el instituto no tenía prevista ninguna medida de apoyo en este sentido, sino que lo interpretaba como la conciencia del alumno de su falta de capacidad.

"La psicopedagoga m'ha dit referint-se a l'Abdou: no vol un dossier diferent, té dificultats amb la llengua. Abans el feia sempre però ara ja s'ha desmotivats. Se n'ha adonat que no arriba." (Fragmento diario de campo)

Otros jóvenes hijos de inmigrantes nacidos en Cataluña habían mostrado también dificultades para comprender alguna palabra en catalán. En el diario anoté, por ejemplo, que un joven preguntaba por el significado de “eixamplament” (ensanchamiento) a su compañera, o que su expresión oral mostraba un número considerable de barbarismos.

Sobre esta cuestión, la capacidad de aprendizaje autónomo, los jóvenes-adultos recordaron momentos puntuales en los que estaban al límite de suspender y repetir, y entonces se “espabilaban” y, por tanto, eran capaces de desplegar estas estrategias, tan solo que habitualmente no lo hacían. En el caso de Musa, su relación de noviazgo con una joven que estaba comprometida con los estudios fue un factor clave para su

continuidad educativa, que le mandaba mensajes pro-académicos y le presionaba para mejorar su rendimiento:

“La meva ex em fotia canya, em deia o t’espaviles o amb mi malament... i em vaig espavilar”. (Musa)

Pero, en general, su discurso no se asociaba a capacidades sino a motivación:

“Lo que pasa es que sí que allí pasaba un poco de todo, donde estudié, porque tampoco sabía por qué estudiaba. Yo creo que ese es el gran problema de España, ¿no? No hay motivación en estudiar, tampoco.” (Sada)

Aun así, todos reconocían que sus padres les intentaban inculcar el valor de la educación y todos habían expresado aspiraciones académicas, aunque eran claramente orientadas al trabajo. Ousmane me había explicado que quería ser mecánico, igual que Musa; Abdou, policía; Lamin, albañil o mecánico. Como puede apreciarse, todos ellos mencionaban trabajos de clase obrera, e incluso dos de ellos (Dauda y Backary) afirmaban que su aspiración era “tener un trabajo” sin saber decir exactamente cuál. Solo se diferenciaban Ebrima y Sada, que aspiraban a trabajos cualificados. El primero, por su participación en un equipo como cadete, quería ser futbolista, o tener algún trabajo relacionado con el deporte, como por ejemplo entrenador o monitor. El segundo, quería ser banquero, justamente un trabajo considerado casi como emblema de lo opuesto a la clase obrera, materializado de forma simbólica en su vestuario y la limpieza, en un claro objetivo de superar la subordinación.

“Yo siempre de pequeño quería llevar traje, siempre he pensado: en mi trabajo llevaré traje (...) Si trabajara en una empresa, en un despacho, me pedirían las cosas por favor, me considerarían gente de su mismo rango.”(Sada).

Aunque tuviesen cierta motivación o consciencia del valor de la educación, los mismos jóvenes, como hemos visto en apartados anteriores, reconocían que su comportamiento resistente y sus consecuencias disciplinarias habían tenido efectos en su participación escolar hasta el punto de quedar atrás y limitar su capacidad de regulación del aprendizaje de forma autónoma y superar eso requería el doble de esfuerzo.

En conclusión, los jóvenes mostraban un comportamiento resistente en tres modalidades: resistencia activa-agresividad, resistencia activa-bufón, y una tercera respuesta en el intento de mejorar su rendimiento educativo, resistencia pasiva, que adquiere sentido como una interpretación o representación de una masculinidad que les ofrecía identidades respetadas entre sus iguales, aunque les anclaba en los bajos resultados académicos. Pero en general, los relatos de estos jóvenes negroafricanos son

más positivos que los referidos por Pérez Benavent (2016), probablemente porque algunos de ellos son derivados de trayectorias de éxito, después de haber conseguido un título de CFGM.

### ***7.3.2 Itinerarios formativos-laborales y formas de enfrentar la exclusión***

Si bien el análisis anterior muestra cómo estos jóvenes experimentaron procesos de desvinculación escolar comportamental, cognitiva y emocional, ello no permite explicar completamente sus itinerarios formativos-laborales, ni las trayectorias hacia la emancipación que estos proyectan.

De la misma forma que el profesorado de Ousmane no llegó a saber que continuó los estudios a través de un PFI y posteriormente accedió a un CFGM, la mayoría de los jóvenes tuvieron continuidad educativa en la educación post-obligatoria y, como han apreciado otros autores para el caso de otros estudiantes de minorías “en riesgo” o hijos de inmigrantes nacidos en Europa o EEUU, presentaron, en cierta medida, trayectorias de éxito educativo “contra todo pronóstico”(Bereményi & Carrasco, 2017; Byfield, 2008a; Crul, Zhou, Lee, Schneider, & Keskiner, 2012, entre otros).

En la tabla de la página siguiente se muestran algunos de los datos más relevantes de cada caso y su situación en relación con la actividad, al inicio y al final de nuestros contactos.

Como se puede apreciar, la trayectoria educativa de los jóvenes se caracteriza por ser de medio o largo recorrido, principalmente a través de la vía de la formación profesional. Tres de los jóvenes-adultos habían conseguido un nivel educativo equivalente a CINE 3 o superior, o estaban a punto de hacerlo (Lamin, Musa y Sada). Se encontraban activos, estudiando, trabajando o en situación de paro. Por su parte, también tres de los jóvenes-adolescentes seguían vinculados a la educación formal, uno persistía en último curso de ESO (Adbou) y otros dos estaban en 1º de CFGM (Backary y Ousmane) y, finalmente, el cuarto de los jóvenes-adultos continuaba vinculado a la educación formal obligatoria, después de una estancia en el país de origen familiar.

Solo uno de los jóvenes-adolescentes, Ebrima, había abandonado los estudios durante el tercer trimestre de tercero de ESO, un curso después de que terminara mi presencia en el aula, sin conseguir el nivel educativo CINE 3 (ni tampoco CINE 2), y no estaba estudiando para conseguirlo. A sus 19 años era, por lo tanto, considerado un joven con Abandono Temprano de la Educación y la Formación (ATEF). El resto, o bien seguían

Tabla 7.2. Casos y principales datos de la trayectoria socio-educativa.

	Actividad principal 1º- 2º	Nivel educativo conseguido	Obtención del Graduado en ESO	Repetición	Abandono (en algún momento)	Status final	Pauta residencial (último contacto)
Musa	NEET- NEET	CINE 3. CFGM	Si	No 0	Si	No- ATEF	Indepen- diente
Sada	En educación no formal- educación post-obli. (Curso puente- 2ºCFGM)	CIDE 2 ESO	Si	Si 1	Si	No- ATEF	Depen- diente
Lamin	Trabajando- trabajando (otro país UE)	CIDE 3. CFGM	Si	No 0	No	No- ATEF	Indepen- diente
Dauda	En educación obligatoria 1º ESO- 3º ESO	CIDE 1. Primaria	-	Si -	Si	No- ATEF	Depen- diente
Backary	En educación obligatoria (2º ESO)- en ed. Postobli. (1º CFGM)	CIDE 2. ESO	Si	Si 1	No	No- ATEF	Depen- diente
Ebrima	En educación (2º ESO)- NEET	CIDE 1. Primaria	No	Si 2	Si	ATEF	Depen- diente
Ousmane	En educación obligatoria (2º ESO)- en ed. Postobli. (1º CFGM)	CIDE 1. Primaria	No	Si 2	No	No- ATEF	Depen- diente
Abdou	En educación Year 2- en 4º ESO (aula oberta)	CIDE 1. Primaria	-	Si 2	No	No- ATEF	Depen- diente

formándose o bien ya habían conseguido el nivel que la Unión Europea recomienda para garantizar la inclusión laboral y social.

Sus trayectorias educativas pueden agruparse en los tipos siguientes:

#### **Trayectoria educativa lineal y rápida incorporación laboral:**

Lamin realizó un itinerario educativo continuado, sin interrupciones, de duración media, siguiendo la vía de formación profesional en la educación post-obligatoria. Compatibilizó estudios y trabajo en algunos momentos y se incorporó al mundo laboral tras terminar un CFGM y abandonó un segundo ciclo, considerando que él podía hacer más de lo que le permitía el profesorado. En concreto, valoraba de forma positiva el nivel de estudios conseguido y daba por terminada su formación. Sus primeras experiencias laborales fueron como autónomo (haciendo pequeñas obras y reparaciones con su hermano) y continuando en el mismo trabajo a tiempo parcial de dependiente en una tienda de comestibles. Su proyecto era emigrar para trabajar como operario de fábrica, en una oferta que le había facilitado el padre de su novia (que vivía en otro país de la UE), considerando que esa empresa abriría posteriormente sede en España y podría volver.

Backary, joven-adolescente que había conseguido el Graduado en ESO sin volver a repetir curso (lo había hecho en 1º) y en nuestro último contacto estaba cursando 1º de un CFGM. Su trayectoria se asemejaba a la de Lamin. Su objetivo era trabajar pero para ello consideraba necesario tener un título vinculado a una profesión.

#### **Trayectoria educativa interrumpida y retomada:**

Musa y Sada, que consiguieron acreditar la ESO, abandonaron los estudios en la educación post-obligatoria para posteriormente reincorporarse y cursar un CFGM en un caso y un CFGS en el otro.

Musa, cursaba formación profesional cuando abandonó pero finalmente consiguió persistir y acreditar un CFGM. Las prácticas profesionales realizadas en el marco de la formación profesional le llevaron a su primera experiencia laboral. Aun así, la llegada de la crisis hizo que fuese el primero en perder el trabajo y a partir de entonces ha tenido trabajos precarios temporales en hoteles (un nicho laboral en el que está activa buena parte de la generación de sus padres en la zona) combinados con etapas en paro y con trabajos puntuales como modelo.

Sada, en cambio, abandonó segundo de bachillerato cuando tenía que volver a repetir (ya había repetido primero) y se preparó en una academia el curso puente para acceder a CFGS. En la última entrevista formal que tuvimos había terminado segundo curso y le quedaban las prácticas profesionales que realizaría el curso siguiente (es decir

terminaría el CFGS en tres cursos). Posteriormente pude saber que consiguió su meta acreditando un nivel educativo CINE 5. En paralelo, había accedido a trabajos temporales no cualificados (los fines de semana y las vacaciones de verano).

Ousmane, como descubrí esperando el ascensor, había abandonado los estudios en 2º de ESO, pero consiguió acceder a un CFGM a través de un PFI, y estaba terminando 1º. Curiosamente, estaba en la misma situación que Backary, aunque este nunca había abandonado los estudios, y sus aspiraciones eran similares.

### **Trayectoria de persistencia en la educación obligatoria:**

Dos de los jóvenes estaban en ESO y habían situado el Graduado como la meta, después de ser ubicados en cursos inferiores a su edad y de repetir curso más de una ocasión: uno de los jóvenes-adultos, Dauda, seguía en educación obligatoria, después de su estancia en Gambia, que había supuesto iniciar de nuevo la ESO. De la misma manera, uno de los jóvenes-adolescentes, Abdou, seguía también en ESO repitiendo el último curso en la modalidad de Aula Oberta, después de que le hubiesen ubicado en un curso inferior a su llegada e incorporación al sistema educativo catalán y de repetir curso en dos ocasiones. Ambos estaban en situación de riesgo de ATEF y percibían el graduado en ESO como un éxito, un título que les permitía la mínima acreditación para poder trabajar.

Estos itinerarios pueden ubicarse en algunas de las siete categorías de trayectorias de transición juvenil propuestas por Serracant y Fabra (2013) o en las seis modalidades de transición propuestas por Casal, García, Merino, y Quesada (2006). Identificamos una trayectoria de bloqueo laboral (el caso de Musa), al menos una trayectoria media precaria (el caso de Lamin), podemos indicar el rumbo evidente hacia una trayectoria obrera (los casos de Dauda, Abdou y Ebrima, que en la clasificación de Casal et al. sería considerada una transición desestructurada). Finalmente, los casos de Sada, Backary y Ousmane resultan más inciertos, aunque sus itinerarios probables se ubican entre una trayectoria de aproximación sucesiva, que puede resultar en una transición media estable, una universitaria tardía o bien de bloqueo laboral, en el primer caso, y una trayectoria obrera o precaria en los dos restantes, que puede llegar a ser media estable, media precaria o de bloqueo laboral.

En conclusión, aunque el itinerario educativo sea de continuidad y se consiga, en algunos casos, el nivel educativo CINE 3, las transiciones juveniles, sus caminos hacia la emancipación, se caracterizan por la precariedad y/o el bloqueo laboral.



## **7.4. La invisibilización de los procesos de expulsión escolar.**

Hasta el momento, en este capítulo he examinado la experiencia escolar de dos grupos de jóvenes de origen negroafricano en dos momentos distintos de sus caminos hacia la emancipación.

El análisis de su trayectoria educativa y las primeras transiciones laborales y residenciales muestran mayor diversidad de experiencias y mayor logro educativo del que habían expresado el profesorado y las familias. Los casos analizados, aunque mantienen caminos hacia la emancipación con cierto riesgo, estos caminos son equiparables a las experiencias de otros chicos de familias de clase trabajadora. El análisis presentado en el apartado anterior sobre des/vinculación escolar permite comprender la experiencia negativa de este grupo de chicos en la educación obligatoria, con elementos compartidos con los varones de familias de clase trabajadora (p.ej. la interpretación de masculinidades no hegemónicas, las aspiraciones orientadas al trabajo, entre otros) pero también otros elementos específicos que encuentran los hijos de las migraciones internacionales (p. ej. el impacto de las políticas de escolarización equilibrada o el valor atribuido a la educación, entre otros). Sin embargo, todo ello no es suficiente para explicar las causas de la invisibilización de sus éxitos, sus itinerarios de continuidad educativa, ni del valor de cambio que finalmente tienen en términos de inclusión social los itinerarios que, a priori, cuentan con condiciones favorables para la emancipación.

En conjunto, la experiencia educativa de estos ocho jóvenes construye una contranarrativa que remite a una alta persistencia educativa, un alto valor otorgado a la educación para acceder al mercado laboral, mensajes de aprovechamiento académico lanzados por las familias, y en algunos casos, sentimiento de “deuda” hacia sus padres por el esfuerzo que el proyecto migratorio supone, y que estos esperaban ver compensado a través de la movilidad social en la generación de los hijos e hijas. A la vez, son historias convulsas, que muestran un grado considerable de malestar, decepción y/o frustración.

El comportamiento disruptivo mostrado por todos los jóvenes, como mínimo en alguna etapa de la educación obligatoria, no puede ser entendido solamente como un comportamiento oposicional o una cultura contraescolar como las descritas por la teoría ecológico-cultural de Fordham & Ogbu (1986) o la teoría de la resistencia de (Willis, 1988) . Estos jóvenes presentaban aspiraciones académicas y creían en el valor de la titulación académica para encontrar mejores condiciones en el mercado de trabajo. No se identificó tampoco presión del grupo de iguales ni acusaciones de “acting

white”, que como han mostrado otros trabajos (Carter, 2003; Schaffer et al. 2009) no era asociado al aprovechamiento escolar. Su comportamiento debe ser entendido, en buena parte, como una respuesta a las ubicaciones subordinadas y a la estereotipación a la que son sometidos desde niños, que les lleva a interpretar una masculinidad fuerte que sea valorada, no sin sufrir situaciones conflictivas y altos niveles de estrés psicológico.

Relatos como el de Musa nos llevan a reflexionar sobre el motivo por el cual las familias perciben de forma amplificada el “fracaso”, aunque al menos algunos de los jóvenes desarrollen trayectorias de continuidad que los llevan a no ser considerados jóvenes con ATEF. Los altos niveles de paro juvenil (y más entre los jóvenes de origen extranjero) y la situación NEET de algunos de ellos, independientemente de su nivel educativo final, junto con una experiencia escolar negativa en buena parte de su trayectoria, que fue un problema y una decepción para las familias, nos lleva a explicar su percepción y a la vez obliga a cuestionar la idoneidad del ATEF como indicador de inclusión social.

La historia de Ousmane explica cómo los itinerarios educativos deben ser analizados a largo plazo. Las experiencias de “segunda oportunidad” son frecuentes y distintos autores han señalado la importancia de eliminar las barreras al aprendizaje a lo largo de toda la vida y reconocer la importancia que tienen las formas alternativas de enseñanza (educación no formal e informal) para los estudiantes que abandonan la educación en etapas muy tempranas (De Witte et al., 2013). El análisis a corto plazo de su trayectoria refuerza el discurso del profesorado que sobre-dimensiona el abandono escolar en este grupo de jóvenes que presentan trayectorias educativas con riesgo añadido. La ausencia de medidas de apoyo planificadas de forma estructural cuestiona a su vez la voluntad política de luchar decididamente contra el ATEF. El azar de encontrarse con un profesor con el que se conecta especialmente, como le pasó a Ousmane, es a la vez frágil e injusto, porque esta figura de referencia puede dejar de estar presente en cualquier momento. De ahí la importancia señalada en el desarrollo de proyectos escolares, en fuerte relación con las familias y la comunidad, que persiguiendo la excelencia puedan tener la capacidad de sobreponerse al efecto de la composición social (Tort y Simó, 2014).

A lo largo de este capítulo hemos visto como los relatos de todos los actores implicados (jóvenes, familias y profesorado) amplifican factores individuales ligados al mérito personal o a la falta del mismo -un déficit que en ocasiones se extiende hacia las familias y al grupo “de origen”. Esta retórica, sustentada en el discurso de la igualdad (Rubio, 2013) difumina los factores institucionales y los sistémicos (a nivel escolar o del sistema educativo) y otros factores contextuales implicados en los procesos de ATEF,

que la literatura especializada reconoce como fenómeno multifactorial. Las recomendaciones políticas apuntan hacia programas holísticos y preventivos, de forma que cada vez más puede señalarse el ATEF como un proceso de expulsión causado por problemas de la escuela, del sistema educativo y de la sociedad, más que por el estudiante, su familia, su origen o su grupo de iguales (Oomen & Plant, 2014).

Así pues, entender cómo funciona este discurso de la igualdad es clave para reconocer los mecanismos específicos de los procesos de racialización y desvelar las formas en las que se materializan para el caso concreto de este grupo de chicos. En este caso no hay que olvidar que la negritud es un elemento fundamental que activa, sin que tengan cabida estrategias de ocultación, las representaciones existentes en el contexto europeo sobre la extranjería, así como las que tienen que ver con la diáspora africana, tanto en España y en Cataluña, y en concreto en la zona donde se ha desarrollado la investigación, como a nivel global, que se han presentado en el primer capítulo de esta tesis. Para ello, la aplicación de la propuesta de Bonilla-Silva (2006) sobre la ideología “color-blind” (ciega al color, o que oculta los procesos de racialización) y los cuatro marcos de referencia presentados anteriormente (liberalismo abstracto, naturalización, racismo cultural y minimización de la discriminación) puede ayudar a comprender el marco ideológico que produce la naturalización de la expulsión educativa, que no ayuda ni a combatir procesos de desvinculación escolar, ni a potenciar la continuidad educativa a través de transiciones con menor riesgo de abandono.

En primer lugar, el discurso del liberalismo abstracto fue claramente presente en los relatos de todos los participantes en la investigación (jóvenes, familias y profesorado) a través de considerar el esfuerzo y el mérito como motores de éxito, desde una noción convencional de igualdad de oportunidades, que permite esconder mecanismos de expulsión educativa. Un claro ejemplo de ello fueron las respuestas del profesorado cuando pregunté, en el contexto de un grupo de discusión, qué entendían por éxito educativo para este grupo de jóvenes, en el que destacó su convicción sobre el tratamiento igualitario:

“L'èxit es el mateix èxit, com els estudiants qualsevol...”(Profesor 1, grupo de discusión)

“Si tu li dones les mateixes eines, que alguns que son d'aquí, ... l'únic que canvia és el color de pell, ja està, igual que n'hi ha que no s'ho treuen que no son negres.” (Profesora 2, grupo de discusión)

“No considero en el sentit de fer una discriminació positiva de com que té dificultats li posem més fàcil, ni com que té dificultats que s'apanyi ell sol... ni una

cosa ni l'altra. Però l'èxit hauria de ser el mateix que qualsevol altre" (Profesora 3, grupo de discusión)

En este mismo sentido hay que destacar también el papel central que atribuyen al estudiante, a su esfuerzo (como hemos visto en apartados anteriores) y a la responsabilidad ante sus decisiones, que no se cree necesario alentar al alza.

"Que els seus objectius els acompleixi. Si el seu objectiu és arribar a la universitat, doncs arribar a la universitat, si és acabar l'ESO i fer un cicle, doncs això, o acabar ESO i treballar."(Profesor 1, grupo de discusión))

En cambio, en los casos analizados, todos los jóvenes habían sido orientados a CFGM independientemente de su voluntad, o se consideraba un logro obtener el título de ESO, aplicando nociones limitadas de éxito:

"L'èxit és el que poden aconseguir" (Profesor 4, grupo de discusión)

Esta ideología bloquea las posibles políticas de redistribución o justicia compensatoria (acción afirmativa, discriminación positiva, entre otros términos comunes), considerándolas innecesarias. Una de las formas más concretas en las que esto se materializa es el hecho de que no se registre el origen familiar en los datos que recopila la escuela sobre los estudiantes. No registrar la nacionalidad y/o el lugar de nacimiento de los padres hace que no se pueda evaluar el impacto que tiene cualquier medida sobre estos estudiantes en concreto, "invisibilizando la racialización en las políticas públicas" (Craig, 2013). Por esto motivo, por ejemplo, no pude analizar numéricamente durante mi trabajo de campo una de las cuestiones más abordadas en la literatura, la sobre-disciplina que recibe el alumnado negro, a través del análisis de los partes disciplinarios.

Así pues, vemos una de las formas en las que opera el racismo en la escuela: el logro educativo se entiende como un elemento individual, un mérito, en un contexto formalmente igualitario que no es cuestionado. Como han apuntado otros autores (Gillborn 2005, Applebaum, 2005, entre otros), esto aparta el foco de la escuela y el profesorado, que se considera "innocent bystanders rather than participants in a system that creates, maintains, and reproduces social injustice" (Applebaum 2005:286).

En segundo lugar, se produce la naturalización de la mayor dificultad que deben enfrentar los estudiantes de minorías y, en concreto, la naturalización del abandono en edades tempranas, de nuevo sin que suponga algún planteamiento sobre la necesidad de intervenir. Así pues, la desigualdad educativa no es cuestionada sino concebida como algo lógico, como un estado natural consecuencia de elementos que quedan al margen y más allá de la escuela.

“El que ells volguéssin, però ho tenen bastant difícil...l'experiència al llarg dels anys m'ha portat a pensar que ho tenen bastant difícil.” (Profesora 3, grupo de discusión)

“Una familia immigrant... partim de fragilitat social, condiona molt.” (Profesor 4, grupo de discusión)

Este argumento, en sentido contrario, supone que se considere como fenómeno razonable el privilegio de los estudiantes de familias que no han experimentado procesos migratorios, lo que la literatura anglosajona nombra como “privilegio blanco” (Foley, 2008; Rothenberg, Patgerson, & Munshi, 2016). Este privilegio se materializa en las formas de capital cultural valoradas en la escuela, y por el contrario, la ignorancia de los capitales familiares de los jóvenes de minorías. A continuación se muestran dos escenas recogidas en el diario de campo que ejemplifican momentos en los que se ignora el conocimiento de los jóvenes, a parte de alterar identidades de las que se sienten parte los jóvenes y ofrecer un curriculum educativo descontextualizado y etnocéntrico, como mostraron Marmer et al. (2011) en el caso de la representación de África en las escuelas alemanas.

“Leen el libro y sale el nombre "Abderramán I" el profesor lo pronuncia de forma literal con la fonética española, unos jóvenes marroquíes lo corrigen "Abdurahman" y él lo repite igual. Backary se gira y me dice: "Abdurrahman en el meu idioma". Al cabo de un rato el profesor pregunta ¿qué les interesa a los árabes? Algunos contestan ¿ir a la mezquita? ¡No! Dice el profesor, ¡el comienzo! Tienen un interés comercial. Veo como todos se quedan con cara de asombro”.

(Fragmento del diario de campo)

En tercer lugar, la presencia de racismo cultural en una institución que se piensa a sí misma libre de racismo y que fomenta la igualdad de trato. En este sentido, el elemento más destacable es la negación de la pertenencia plena de los estudiantes que se conciben como “africanos” “inmigrantes”, o “extranjeros”, en definitiva, “otros” o los hijos de los otros (Delpit, 2006) “de los que vienen de fuera”, aunque la mayor parte de jóvenes sean nacidos en Cataluña. Esta concepción está asociada a la idea de una gran distancia infranqueable respecto a la cultura familiar de los chicos, atribuida a un fuerte desconocimiento. Se habla sobre “África” o “los africanos” de forma homogénea, lejana y tradicional en una concepción evolucionista de la diversidad sociocultural, que se camufla en menor medida en situaciones privadas.

“La psicopedagoga quan estàvem al passadís i passaven unes noies negres amb cascos, escoltant música, m'ha dit: veus a les nenes aquí amb els auriculars i

penses, mare meva pero si fa dos dies estaven allà a la selva, pels arbres!”  
(Fragmento diario de campo)

En especial, el profesorado enfatizaba aspectos de un sistema de parentesco que resulta extraño y sobre el que aparecen prejuicios. Como en los primeros trabajos sobre desigualdad educativa, se puede identificar la “patologización de la familia negra”. Desde estos argumentos se explicaba la desigualdad educativa que anteriormente había sido negada o naturalizada.

“Nosaltres per exemple aquí coneixiem molt dels àrabs, pero dels africans? a vegades deiem és que no entenem la manera de fer! Si ha passat alguna cosa, els pares no hi eren “no és que ara estic vivint amb els meus tiets” o ara amb...i nosaltres no entenem com poden estar vivint tanta gent... “no, no es mi hermano” Pero si es el fill de no se qui! Pero es como mi hermano...tot sembla familia! Però clar, nosaltres ho desconeixem.” (Grupo de discusión de profesorado)

“Es diu Camara, de la tribu dels Camara....n’hi ha molts. Sembla que tots siguin familia” (Profesor. Fragmento diario de campo)

Otro elemento clave identificado en relación con la “distancia cultural” percibida es la pertenencia religiosa:

“Professora 3: No parlem de la religió. La religió també influeix. A vegades la Fatu fa comentaris, algún nen també intervé... y son temes que ens queden una mica extranyys... ara no sé perquè no recordo, però per exemple: clar perquè a Dubai... perquè el mocador, perquè no... i ells s’ho parlen. És un tema que no goses parlar gaire a classe (...)

Profesora 2: El problema que tenim és el temps.

Profesora 3: Pero són temes que no volem tocar gaire...

Profesora 2: ....fa por per si toques alguna fibra que no has de tocar”

Así pues, como afirmó Castagno (2008), la racialización en lugar de ser analizada como estructura o sistema de opresión era vinculada al ámbito individual y asociada a los sentimientos, de manera algunas palabras y temas se convertían en tabú. A su vez, se consideraba la cultura de estos jóvenes como conservadora y que limita educativamente a las jóvenes, pero el trabajo de campo ha identificado, en cambio, el deseo de las familias de que sus hijos e hijas estudiaran el mayor tiempo posible.

“Culturalment les nenes estan més pensades...les fan cuidar dels nens petits, ja no es pensa que han d'estudiar...” (Profesora 2. Grupo discusión con profesorado.)

Además de todo ello, cualquier situación referente a estos chicos se interpretaba desde una supuesta incompreensión cultural. Por ejemplo, como se ha visto en el tercer apartado, no informando a los padres de faltas de asistencia o de los malos resultados, porqué se interpreta que tienen que ver con déficits en la familia o en la comunidad. También, por ejemplo, interpretando cualquier cuestión referente a lo que consideran una incapacidad en la crianza, en términos culturales, y extendiendo una situación o un caso concreto al conjunto del grupo:

“Els pares que vénen de fora, com si no sabéssin aplicar bé la seva autoritat, quan li dius, que és que no fa això, "si claro pero es que aquí no podemos pegar, no podemos..." i jo he vist nenes de tercer de primaria que es quedaven a veure la tele hasta les dotze de la nit o la una..." y usted por que no las hace...?" "yo ya le digo, yo ya le digo"...” (Profesora 3. Grupo discusión con profesorado.)

De forma más sutil aún aparecían acusaciones de falta de asimilación, expuestos de una forma más neutra, aludiendo a que la población de distintos orígenes no se mezcla. En el fragmento siguiente, refiriéndose a los padres se argumentaba:

“Quants fan teatre, o están als castellers o a qualsevol entitat? I aquí al poble hi ha un moviment important... no sé” (Profesora 3, Grupo de discusión con profesorado)

Y, en sentido contrario, identificando el aprovechamiento escolar con una necesaria desvinculación de su grupo, es decir, demostrando así su asimilación (por ejemplo, la sobre-interpretación de uno de los profesores sobre Backary, explicada anteriormente).

Finalmente, y como consecuencia de la lógica anterior, la minimización del racismo y de las experiencias racistas que experimentan los jóvenes en la escuela. Una de las formas en las que se materializa esta cuestión es entendiendo el racismo desde una definición obsoleta, limitada al color de piel, obviando las formas de racismo cultural. Desde esta óptica el profesorado solía interpretar como sucesos de juego entre iguales escenas que tenían un claro elemento de discriminación racial o que utilizaban insultos o bromas de este tipo, sin que el profesorado reaccionase ante ello. Presencí en múltiples ocasiones cómo algún alumno le decía a otro “tú calla negro” o frases como “de mayor venderás chatarra”, muchas veces repetidas entre los propios jóvenes de familias de origen inmigrante (Pàmies Rovira, 2007) y que era interpretado como riñas entre amigos que se molestaban, aunque el silencio de los adultos referentes ante tales afirmaciones no dejaba de legitimarlas o, por omisión, considerarlas algo tolerable. En una ocasión Ebrima se quejó de ello, y la profesora me miro y dijo “si és que són amics!”.

En ejercicios escolares también pude presenciar el uso de identificadores considerados racistas, sin que la profesora interviniese con alguna reflexión. Por ejemplo, corrigiendo en la pizarra un ejercicio sobre la película “Gorilas en la nieve”, un alumno escribió “los morenos” refiriéndose a los personajes negros que aparecían.

Pude presenciar también una escena en la que un grupo de alumnos de origen marroquí y de origen senegalés y guineano, se quejaban a su tutora sobre prácticas racistas de una profesora, que ellos consideraban que les sobre-disciplinaba. La reacción de la profesora fue negar el posible comportamiento racista y culpar a los jóvenes de su comportamiento. Este “culpar a la víctima” es una de las estrategias señaladas por Bonilla-Silva, que apareció en distintas ocasiones. La frase siguiente, con la que una profesora recordaba una de las pocas peleas racistas que había presenciado es un claro ejemplo de ello:

“Es barallen per tema religió més que pel color de pell. Va dir el que debía sentir a casa i va acabar apallisat per tres” (Grupo de discusión con profesorado)

En resumen, se puede afirmar que los procesos de expulsión educativa están afectados por la ideología racial “color-bind” que, negando el racismo, desplaza las responsabilidades hacia el individuo, en este caso, los estudiantes y sus familias.

La tabla siguiente recoge los elementos expuestos anteriormente, enumerando factores implicados en la expulsión educativa más allá del ámbito individual.



TABLA 7.3. Resumen de los factores de expulsión escolar identificados.

Contexto institucional (meso)	Contexto sistémico (macro)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tratamiento igualitario, sin medidas de justicia compensatoria ni registro de datos sobre origen familiar.</li> <li>- Naturalización de la desventaja socioeducativa. Responsabilidad fuera de la escuela. Nociones éxito limitado y bajas expectativas del profesorado.</li> <li>- Alterización e infranqueable distancia cultural. Representación negativa y deficitaria de los “otros”. (los dos anteriores justifican la segregación intra-escolar: grupos de nivel y diversificación curricular).</li> <li>- Ignorancia de formas no hegemónicas de capital cultural.</li> <li>- No reconocimiento de incidentes/conflictos vinculados al racismo. Tolerancia ante burlas e insultos racistas.</li> <li>- Sobre-representación en procedimientos disciplinarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neoliberalismo y globalización.</li> <li>- Austeridad y desmantelamiento del Estado del bienestar.</li> <li>- Alta estratificación del mercado de trabajo.</li> <li>- Desaparición de nichos productivos no cualificados.</li> <li>- Discurso público de criminalización de las minorías y en especial, de los musulmanes.</li> <li>- Política educativa, elección escolar y pertenencia.</li> <li>- Estatismo o concepciones anti-movilidad sobre la clase trabajadora.</li> </ul>

## 7.5. Reflexiones finales

Este capítulo empieza con un encuentro en el ascensor con Ousmane, un joven que conocí durante el trabajo de campo en segundo de ESO de un instituto público catalán, y la noticia que estaba realizando un CFGM. He empezado el capítulo con su historia para ilustrar el contraste entre su itinerario educativo real y el que pensaba el profesorado que había realizado, como muestra de la fuerza que tienen los supuestos negativos sobre las trayectorias educativas y las oportunidades de incorporación social de estos jóvenes.

Reconstruir su experiencia escolar, y la de los otros chicos presentados aquí, a través del extendido concepto analítico de des/vinculación escolar, ha permitido señalar algunos fenómenos presentes en los procesos de *expulsión progresiva* de la educación. Aunque estos jóvenes encarnan los principales factores de riesgo de ATEF en España - ser varón, de clase trabajadora y de origen inmigrante (Carrasco, Narciso, y Bertran, 2018)- la reconstrucción de sus itinerarios educativos-formativos, responden y contradicen este imaginario negativo que recae sobre ellos. Los datos obtenidos en la etnografía desarrollada desde septiembre de 2013 hasta junio de 2016 permiten evidenciar el papel de la ideología racial “ciega al color” (color-blind), que alimenta los discursos que enfatizan el peso de los factores individuales, a la vez que olvidan el contexto institucional y sistémico. Esto contribuye a la naturalización de los fracasos y la invisibilización de los éxitos de estos jóvenes (Oomen y Plant, 2014).

A su vez, los resultados remiten a una reflexión sobre la utilidad del concepto ATEF como indicador y como objetivo de la política educativa para afrontar la exclusión educativa. En primer lugar, porque no refleja las trayectorias de bloqueo laboral que encuentran algunos jóvenes titulados en educación postobligatoria de nivel medio, que dejan la puerta a analizar en trabajos posteriores el papel del racismo en la incorporación al mercado de trabajo y la falta de valor de cambio de los credenciales educativos, al menos para algunos grupos de población. En segundo lugar, porque no promueve ni el desarrollo de políticas educativas de justicia compensatoria, ni desvelar la ideología que produce que sean concebidas como innecesarias, tanto dentro como fuera de la escuela. Esto tiene como resultado que jóvenes que encarnan los principales factores de riesgo no encuentren ningún apoyo estructurado hacia su continuidad educativa.

Si bien buena parte de los factores que los centrifugan y apartan de la vinculación comportamental, emocional y cognitiva en la educación secundaria son compartidos con otros chicos de clase obrera, o con jóvenes de otros orígenes migratorios, que por ejemplo deben interpretar masculinidades *fuertes*, la percepción de una gran distancia

cultural entre África negra y Europa es un elemento clave y específico. Su impacto principal lo encontramos en las representaciones del profesorado sobre ellos, que los perciben de forma inequívoca como alumnado problemático (a nivel de comportamiento), o bien como alumnado con problemas (con falta de capacidades), ubicándolos en los márgenes de la vida social y académica.

Sin embargo, otros factores *de protección* contribuyeron a fomentar la persistencia educativa, aunque en itinerarios con mayor riesgo. En concreto, los principales factores que han emergido son los mensajes de aprovechamiento educativo familiar y comunitario (que tienen impacto en sus aspiraciones continuidad educativa e inclusión laboral, entendiendo los credenciales educativos como un factor clave de diferenciación del que no disponía la generación anterior), el apoyo específico de alguna persona significativa (su novia o la familia de esta, los primos mayores o algún profesor en concreto) o incluso en la propia voluntad de demostrar su capacidad, como estandartes del grupo, ante la conciencia del racismo experimentado, en su trayectoria educativa pero sobretodo en las representaciones sociales dominantes.

En conjunto, este texto producto del trabajo etnográfico realizado, es una contra-narrativa a las clásicas ideas del déficit y del desajuste cultural no solo presentes sino llevadas al extremo para el caso de los varones negros hijos de las migraciones contemporáneas de África occidental hacia Cataluña.

## 7.6. Referencias de este capítulo

- Alba, R., & Holdaway, J. (Eds.). (2013). *The children of immigrants at school: a comparative look at integration in the United States and Western Europe*. NY and London: Social Science Research Council and New York University Press.
- Albuquerque, A., Mateus, S., & Seabra, T. (2017). Educação, integração e equidade. Trajetos de jovens afrodescendentes no ensino superior. *X Congresso Português de Sociologia, Portugal, territorio de territorios, Universidade do Algarve – 6 a 8 de julho de 2016: 15p.*
- Araújo, H. C., Magalhães, A. M., Rocha, C., & Macedo, E. (2014). *Policies on early school leaving in nine European countries: A comparative analysis*. Antwerp.
- Ballestín González, B. (2010). Entre la força del prejudici i l'efecte Pigmalió: "cultures d'origen" i resultats escolars dels fills/es de famílies immigrades. *Quaderns-E de l'Institut Català d'Antropologia*, 15(1), 61–89.
- Bereményi, B., & Carrasco, S. (2017). Bittersweet success. The impact of academic achievement among the Spanish Roma after a decade of Roma inclusion. In W. Pink & G. Noblit (Eds.), *Second International Handbook of Urban Education* (pp. 1169–1198). Cham: Springer International Handbooks of Education, Springer.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists. Color-blind racism and the persistence*

- of racial inequality in the United States*. (Second edi). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Byfield, C. (2008a). *Black boys can make it : how they overcome the obstacles to university in the UK and USA*. Trentham Books Ltd.
- Byfield, C. (2008b). The impact of religion on the educational achievement of Black boys: A UK and USA study. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 189–199. <http://doi.org/10.1080/01425690701837547>
- Carrasco, S., Narciso, L., & Bertran, M. (2018). Neglected aspirations. Academic trajectories and the risk of early school leavers among immigrant and Roma youth in Spain. In L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq, & C. Timmerman (Eds.), *Comparative perspectives in early school leaving in the European Union* (pp. 164–182). Oxon and NY: Routledge.
- Carter, D. J. (Michigan S. U. (2009). The Construction of Black High-Achiever Identities in a. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(3), 297–317. <http://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2009.01046.x.297>
- Casal, J., García, M., Merino, R., & Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers: Revista de Sociologia*, 79, 21–48.
- Castagno, A. E. (2008). “I don’t want to hear that!”: Legitimizing whiteness through silence in schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 39(3), 314–333. <http://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00024.x>
- Caton, M. T. (2012). Black Male Perspectives on Their Educational Experiences in High School. *Urban Education*, 47(6), 1055–1085. <http://doi.org/10.1177/0042085912454442>
- Collins, P. (2002). Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.
- Craig, G. (2013). Invisibilizing “race” in public policy. *Critical Social Policy*, 33(4), 712–720. <http://doi.org/10.1177/0261018313489942>
- Crozier, G. (2005). “There”s a war against our children’: black educational underachievement revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 585–598. <http://doi.org/10.1080/01425690500293520>
- Crul, M., Zhou, M., Lee, J., Schneider, P., & Keskiner, E. (2012). Success against all odds. In M. Crul & J. Mollenkopf (Eds.), *The changing face of world cities: young adult children of immigrants in Europe and the USA* (pp. 65–96). Russell Sage Foundation.
- Davidson, A. L. (1996). *Making and Molding Identity in Schools: Student Narratives on Race, Gender, and Academic Engagement*.
- De Witte, K., Nicaise, I., Lavrijsen, J., Van Landeghem, G., Lamote, C., & Van Damme, J. (2013). The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: a comparative analysis of EU countries. *European Journal of Education*, 48(3), 331–345. <http://doi.org/10.1111/ejed.12034>
- Delpit, L. D. (2006). *Other people’s children : cultural conflict in the classroom*. New Press.
- Enguita, M. F., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). *Fracàs i abandonament escolar a Espanya*. Barcelona: Fundació “La Caixa.”

- Eurostat (2017a) Europe 2020 Indicators-education. *Eurostat Statistics Explained*. [En línea: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe\\_2020\\_indicators\\_-\\_education](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_-_education)]
- Eurostat (2017b). Early leavers from education and training by sex. Code: t2020\_40 [en línea: [http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020\\_40](http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=t2020_40)]
- Eurostat (2017c) Early leavers from education and training by sex and country of birth [en línea: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_ifse\\_02&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_ifse_02&lang=en)]
- Ferguson, A. A. (2001). *Bad boys : public schools in the making of black masculinity*. University of Michigan Press.
- Ferguson, B., Tilleczek, K., Boydell, K., Rummens, J. A., Cote, D., & Roth-Edney, D. (2005). *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*. oise.utoronto.ca.
- Foley, D. (The U. of T. at A. (2008). Introduction to Theme Issue : White Privilege. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 225–226. <http://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00018.x.225>
- Fordham, S. (1993). “Those Loud Black Girls”: (Black) Women, Silence, and Gender “Passing” in the Academy. *Anthropology & Education Quarterly*, 24(1), 3–32. <http://doi.org/10.1525/aeq.1993.24.1.05x1736t>
- Fordham, S. (2008a). Beyond capital high: On dual citizenship and the strange career of “acting white.” *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 227–246. <http://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00019.x.227>
- Fordham, S. (2008b). Rejoinder to AA Akom’s Comment on Fordham's “Strange Career of ‘Acting White.’” *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 266–269. <http://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00021.x.266>
- Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students’ school success: Coping with the “burden of acting white?” *The Urban Review*, 18(3), 176–206. <http://doi.org/10.1007/BF01112192>
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. *Theory Into Practice*, 50(4), 327–335. <http://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Giliberti, L. (2013a). 3. Escuela y reproducción social: las prácticas ocultas en los sistemas educativos español y dominicano. *La Condición Inmigrante Y La Negritud En La Experiencia*.
- Giliberti, L. (2013b). La construcción social de la negritud y las tácticas de gestión del estigma: jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona. *Jóvenes, Desigualdades Y Salud*.
- Gitlin, A., Buendía, E., Crosland, K., & Doumbia, F. (2003). The Production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students. *American Educational Research Journal*. American Educational Research Association. <http://doi.org/10.2307/3699426>
- Harper, S. R. (2009). Niggers no more: a critical race counternarrative on Black male

- student achievement at predominantly White colleges and universities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(6), 697–712.  
<http://doi.org/10.1080/09518390903333889>
- Jabardo, M. (2006). Senegaleses en España. Conexiones entre origen y destino. Secretaría General de Inmigración y Emigración. Portal de la Inmigración. Retrieved May 6, 2014, from  
<http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/SenegalesesEspana.html>
- Koonce, J. B. (2012). “Oh, Those Loud Black Girls!”: A Phenomenological Study of Black Girls Talking with an Attitude. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(2), 26–46.
- Lamb, S., & Rumberger, R. (1999). *The initial work and education experiences of early school leavers: a comparative study of Australia and the United States* (No. 14).
- Lei, J. L. (2003). ( Un ) Necessary Toughness?: Those “ Loud Black Girls ” and Those “ Quiet Asian Boys .” *Anthropology & Education Quarterly*, 34(2), 158–181.
- Lewis, A. E. (2001). There Is No “Race” in the Schoolyard: Color-Blind Ideology in an (Almost) All-White School. *American Educational Research Journal*, 38(4), 781–811.  
<http://doi.org/10.3102/00028312038004781>
- Marmer, E., Marmer, D., Hitomi, L. and Sow, P. (2011). Racism and the image of Africa in German Schools and textbooks. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations*, Vol. 10 (5), 14p.
- Mattingly, C., & Lawlor, M. (2000). Learning from Stories: Narrative Interviewing in Cross-cultural Research. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 7(1), 4–14.  
<http://doi.org/10.1080/110381200443571>
- MECD (2018) Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (avance año 2017) [en línea: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/epa2016.html>]
- Milner, H. R. (2013). Why Are Students of Color (Still) Punished More Severely and Frequently Than White Students? *Urban Education*, 48(4), 483–489.  
<http://doi.org/10.1177/0042085913493040>
- Morris, E. W. (2007). “Ladies” or “Loudies”?: Perceptions and Experiences of Black Girls in Classrooms. *Youth & Society*, 38(4), 490–515.  
<http://doi.org/10.1177/0044118X06296778>
- NESSE. (2012). *Mind the gap. Education inequality across EU regions*. Brussels.
- Oomen, A., & Plant, P. (2014). *Early School Leaving and Lifelong Guidance* (No. 6).
- Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 10(1), 144–168.  
<http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue1-fulltext-128>
- Pàmies Rovira, J. (2007). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pérez-Benavent, M. J. (2016). De liarla a rayarse: metáfora y coherencia en los relatos de cinco jóvenes que retornan a un CFGM. *Revista de Educación*, (373), 35–55.  
<http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-320>

- Pollack, T. M. (2012). Unpacking Everyday “Teacher Talk” About Students and Families of Color: Implications for Teacher and School Leader Development. *Urban Education*, 48(6), 863–894. <http://doi.org/10.1177/0042085912457789>
- Rothenberg, P. S., Patgerson, W., & Munshi, S. (Eds.). (2016). *White privilege : essential readings on the other side of racism* (Fifth). New York: Worth Publishers.
- Rubio Gómez, M. Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Granada: Universidad de Granada, 2013. 479 p. [<http://hdl.handle.net/10481/29440>]
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out : why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, MA, US: Harvard University Press.
- Serra, C. (2004). Rhetoric of exclusion and racist violence in a catalan secondary school. *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (4): 433-450.
- Serracant, P., & Fabra, S. (2013). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012. Una mirada global a les persones joves en temps de crisi* (No. 52). Barcelona.
- Simó, N., Pàmies, J., Collet, J. y Tort, A. (2013). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25 (1): 177-194.
- Solórzano, D. G., & Yosso, T. J. (2002). Critical Race Methodology: Counter-Storytelling as an Analytical Framework for Education Research. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 23–44. <http://doi.org/10.1177/107780040200800103>
- Tort, T. i Simó, N. (2014). Escola, entorn i ciutadania: balanç d'experiències i perspectives de futur. *Revista catalana de Pedagogia.*, (8), 19-31.[doi: 10.2436/20.3007.01.72](https://doi.org/10.2436/20.3007.01.72)
- Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N., & Timmerman, C. (Eds.). (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Oxon and NY: Routledge.
- Willis, P. E. (1988). *Aprendiendo a trabajar : cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

### **III. Capítulo final**





## **8. Discusión conjunta y conclusiones**

Esta investigación pretendía reconstruir cuáles eran las condiciones para la emancipación de los hijos e hijas de inmigrantes de África Occidental en Cataluña, centrándose en el caso de los descendientes de las llamadas comunidades étnicas (Jabardo, 2006). Para ello, se planteaba como segundo objetivo identificar y analizar sus trayectorias de emancipación, incluyendo en el análisis la forma en que los propios jóvenes elaboraban el sentido de sus experiencias y desarrollaban estrategias de contestación como parte de sus procesos de incorporación social. La perspectiva teórica adoptada se situó en los postulados de la Teoría racial crítica (CRT) y la complejidad que aporta la aplicación de una perspectiva interseccional, lo que permitió abordar y caracterizar el impacto de los procesos de racialización en sus trayectorias.

A partir de la investigación realizada presento a continuación las conclusiones conjuntas de cada uno de los tratamientos contenidos en los distintos textos siguiendo los ejes temáticos del modelo presentado en la figura 1.1. de la página 20, en el capítulo introductorio.

### **REPRESENTACIONES**

El espejo social reflejado (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003) hacia la juventud de origen negroafricano en Cataluña es claramente negativo y compromete su sentimiento de competencia. Es uno de los casos más claros de sobre-representación de estereotipos frente a invisibilización (Carrasco, 2002) de la exclusión social y la discriminación experimentada.

En el discurso social dominante estos jóvenes se ven sobre-expuestos a representaciones distorsionadas de su cultura familiar, problematizada a través de definiciones que la asocian al primitivismo o que criminalizan al grupo por desarrollar prácticas consideradas irregulares. La construcción de una distancia cultural amplificada es central en los procesos de alterización que experimenta este grupo de migrantes y su descendencia.

En este discurso, la ideología de género adquiere protagonismo como marcador de frontera étnica. Así pues, se considera que esta juventud pertenece a una comunidad que pretende someter a las jóvenes a tradiciones perversas y retrógradas, y desde ese imaginario nace un trato paternalista que las ubica de forma permanente en la subalternidad. En cambio, los resultados del trabajo de campo han mostrado una flexibilización y transformación de las normas de los propios sistemas de sexo/género

en la generación de los hijos e hijas, pero también en la de las familias inmigrantes que, en particular, muestran expectativas de continuidad educativa y distintas formas de apoyo, tanto para sus hijos como para sus hijas, como elemento clave de sus proyectos migratorios. Los jóvenes varones, forman parte de la representación colectiva africana homogénea, aunque sus experiencias son muy diferenciadas y tienen impactos más negativos en los procesos de identificación e incorporación social.

Es pertinente remarcar la inexistencia de una historia de contacto marcadamente negativa en España en relación con los grupos procedentes de África occidental, como sí sucede por ejemplo en el caso de otros grupos africanos, en concreto los marroquíes. Esto produce que no formen parte de conflictos intergrupales más visibles, pero que a la vez se mantengan en el imaginario como grupos lejanos, sin que se cuestionen las definiciones etnocéntricas de África y los africanos (Castel & Sendín, 2009) surgidas especialmente durante la historia colonial. A la vez, la globalización ha expandido e importado algunas de las definiciones y movilizaciones políticas presentes en otros contextos relacionadas con la diáspora negroafricana y/o los afrodescendientes.

En contraposición a ello, se ha evidenciado que no existen referentes positivos en los que los y las jóvenes puedan reflejarse o bien son invisibilizados. Incluso en el currículum educativo no solo no se ha incorporado una perspectiva más inclusiva y menos etnocéntrica en los contenidos sino que raras veces se abre espacio a la crítica social que cuestione estas representaciones o el funcionamiento de los procesos de exclusión social y discriminación étnica/racial.

Los elementos identificados asociados a esta temática son:

- El mantenimiento de estereotipos negativos sobre África y los negroafricanos.
- Homogeneización y representación de casos singulares extendida a todas las familias.
- La atribución de incapacidades en la crianza.
- Las acusaciones de falta de asimilación.
- La falta de referentes positivos.

## **MOVILIDAD**

Las estancias temporales en el país de origen familiar, consideradas una interrupción de las trayectorias educativas, suelen evaluarse desde una posición paternalista sobre la juventud y acaban convirtiéndose en un elemento estigmatizante, que fortalece las representaciones negativas de todo el grupo, mencionadas en el punto anterior. Entender la movilidad como pérdida implica señalar la irresponsabilidad de las familias que supuestamente priorizan el aprendizaje de la religión (en su faceta más rigorista) frente a la continuidad educativa. Esta interpretación se erige como una clara muestra

de falta de integración y en ocasiones implica lamentar el desperdicio de la inversión social realizada con el alumnado hasta entonces.

Los resultados de esta investigación, añadidos a las aportaciones de trabajos anteriores, permiten caracterizar esta estrategia familiar, al contrario de lo que se piensa, con un objetivo socializador para enfrentar situaciones comprometidas en Europa y persistir en el proyecto familiar de movilidad social ascendente. Los viajes al país de origen familiar se han asociado a este grupo de migrantes de forma sobredimensionada, como si fuese el único tipo de movilidad que experimentan, y en cambio se puede afirmar que forman parte de un abanico de posibilidades. La emigración hacia países más ricos de Europa es una de ellas. Aunque los descendientes de migrantes hayan pasado desapercibidos dentro de la llamada “fuga de cerebros” o “la generación perdida”, han engrosado las cifras de la emigración juvenil actual, como parte de la juventud que conforma un nuevo *ejército de reserva*, más afectada por la precariedad laboral y el desempleo, en el contexto de crisis económica global y del régimen de bienestar juvenil catalán caracterizado por la debilidad de las políticas sociales. En este contexto, el Sur de Europa se ha convertido en proveedor de mano de obra no cualificada pero en cierta medida especializada hacia otras zonas más ricas dentro de la llamada economía del conocimiento.

Considerar la movilidad como interrupción olvida que esta experiencia puede conllevar oportunidades y aprendizaje en sí misma (que es tal y como se considera para las clases medias) y que la juventud de origen negroafricano puede tener una posición relativamente ventajosa ya que cuenta con un valioso *capital migratorio*, en términos de capital cultural (lenguas y habitus migratorio familiar) y social (red transnacional con recursos movilizables) en sus procesos de emancipación. Estos elementos no son capitales reconocidos ni en la escuela ni en la sociedad en general.

Los elementos identificados asociados a esta temática son:

- La movilidad considerada como interrupción de las trayectorias y no como estrategia familiar socializadora para preservar el proyecto migratorio.
- Un desconocimiento de elementos socioculturales clave de estos grupos: habitus migratorio.
- La falta de reconocimiento del capital migratorio social y cultural.

## **CIUDADANÍA**

La negritud actúa como sinécdoque de extranjería en una Europa que promueve políticas de integración y anti-discriminación, pero que al mismo tiempo, problematiza el encaje de las minorías y la descendencia de los inmigrantes e incluso los considera

una amenaza a los logros comunes, proyectando una identidad imaginada monocultural.

Ser negro se asocia también a pobreza, en una relación inversa entre racialización y clase social probablemente sustentada en los estereotipos globales sobre África surgidos en el imperialismo y esclavismo, y también de forma local, en las características concretas del flujo migratorio que conformaron los padres de estos jóvenes ligados al sector agrícola en el Maresme.

Aunque la mayor parte de jóvenes que formaron parte de la investigación tenían nacionalidad española esto no implicó que se reconociese su estatus de ciudadanía. Su pertenencia es constantemente cuestionada aunque la mayoría sean jóvenes nacidos en Cataluña. Un síntoma de ello es el incipiente uso del etnónimo “afroespañol” o “negroespañol” (o “afrocatalán” o “negrocatalán”), términos que resultan extraños, mientras que son comunes en otros contextos europeos y especialmente promovidos en el campo de las artes plásticas, la literatura, la música o el cine para representar la producción cultural “Afroeuropa” y su realidad transcultural, justamente como política de pertenencia para enfrentar la invisibilización y la ubicación sub-alterna que tiene la población negra en el viejo continente.

La diferencia que establece la negritud, como frontera visible (Alba, 2005), adquiere distintos significados según género y junto con la edad o generación conforma las principales auto-identificaciones. Esta se multiplica negativamente al añadirse la pertenencia musulmana, que para los jóvenes es un identificador cultural y no solo religioso (pero que en el grupo de estudiado hasta el momento no actúa como proyecto político de pertenencia como sí sucede en grupos de origen marroquí o de otros orígenes). En cambio, el dominio de la lengua catalana puede difuminar esta frontera, solo en cierta medida, siendo interpretado positivamente como una muestra de voluntad de asimilación, aunque claramente el fenotipo impide estrategias de camuflaje. De esta forma podemos hablar de una diferencia encarnada que sitúa a esta juventud en una incómoda visibilidad y excepcionalidad en algunos espacios y que implica que enfrenten distintas formas de estereotipación y discriminación racial en su vida cotidiana, y que desde esta ubicación en la otredad se les haga representantes del grupo.

Los casos estudiados suponen la primera generación de hijos de inmigrantes procedentes de África occidental que ha llegado a la juventud. Probablemente son una generación “*in-between*” (Bhabha, 2004) y quedará por ver cómo se concreta su incorporación social y qué impactos tiene en su sentido de pertenencia.

Los elementos identificados asociados a esta temática son:

- La negritud como marcador inequívoco de alteridad y pobreza, y como auto-identificación en intersección con el género y la edad o generación.
- Sentimientos de excepcionalidad, falta de identificación con la plena ciudadanía, sino como personas ajenas.
- Encarnación de la diferencia que conlleva experiencias cotidianas de estereotipación y discriminación racial.

## **EXPERIENCIA ESCOLAR Y VITAL**

La experiencia escolar de la juventud negroafricana es proyectada de forma problemática y deficitaria, suponiendo por tanto unas condiciones negativas para la incorporación social. En especial se concibe las trayectorias de emancipación de las mujeres jóvenes de forma limitada, sometidas a la tradición, aunque los datos más preocupantes sobre ATEF se refieran a los varones de origen inmigrante: un 36,4% de los nacidos en el extranjero y un 41,5% de los jóvenes de nacionalidades extranjeras, nacidos o no en España (41,5%) (Según datos de Eurostat (2017) y del MECD (2018)). Frente a esta pesimista y enjuiciada mirada, los resultados de este trabajo muestran mayor diversidad y complejidad.

Si bien es cierto que las transiciones educativo-laborales identificadas se caracterizan en su mayoría por cierto riesgo y falta de linealidad, también son más exitosas de lo esperado, con alta persistencia y poco visibles, lo que señala la necesidad de evaluar las trayectorias a largo plazo. Aun así, el logro del umbral educativo señalado por la UE no ha asegurado en estos casos una incorporación al mundo laboral con garantías. Así pues el ATEF se debe cuestionar como indicador de inclusión/exclusión social.

Se han identificado algunas formas recurrentes de desvinculación educativa en la etapa final de la educación primaria y durante la educación secundaria, con factores de riesgo compartidos y específicos según el género. Se puede enumerar de forma compartida la experiencia escolar periférica con sentimientos de desubicación y desencaje (intensificados por políticas como la escolarización equilibrada, las agrupaciones de nivel o la diversificación curricular) que se traducían en una interpretación de un comportamiento resistente en el caso de los chicos en busca de prestigio, y en nociones de éxito limitadas proyectadas por parte del profesorado hacia todo el alumnado negroafricano, pero que las chicas incorporaron.

En general, el profesorado no identifica la necesidad de una aculturación aditiva (Gibson, 1988). Por una parte, los problemas de no dominar la lengua por falta de apoyo se entienden como discapacidad y en cambio el relato de los varones no incorpora esta percepción sino que expresan desmotivación por falta de expectativas,

atención y exigencia del profesorado, recibiendo a la vez mayor disciplina ante comportamientos que respondían a las ubicaciones subordinadas y a la estereotipación.

Aunque algunos de los jóvenes hayan tenido experiencias negativas en la educación obligatoria cabe destacar que la mayoría han mantenido las aspiraciones y expectativas educativas, un elemento que distingue sus experiencias de las que experimentan parte del alumnado de clase obrera. En ello probablemente tiene un papel el *optimismo inmigrante* y la transmisión del valor de la educación que realizan las familias que tienen muy presente el *doble marco de referencia* y que confían, en parte, el éxito de su proyecto migratorio al logro educativo de la generación de los hijos e hijas.

Los factores protectores identificados son principalmente el apoyo social recibido por personas significativas del entorno de los jóvenes (elemento repetido en la literatura conocido como *significant others*), en concreto: los padres y las madres aunque no podían ofrecer apoyo directo sí ofrecieron apoyos indirectos (apoyo material, permitiendo prolongar la etapa dedicada al estudio sin trabajar, mensajes de aprovechamiento escolar y valoración de la titulación, etc.), algún profesor/a en concreto que creyó especialmente en los jóvenes y ofreció apoyos para su continuidad, y miembros del grupo de iguales, como algún primo/a en el que reflejarse y pedir consejo y ayuda, la novia o incluso la familia de la novia.

Respecto a las transiciones que van de la dependencia familiar caracterizada por la residencia con la familia de origen a la autonomía y la vivienda por cuenta propia, hay que destacar que los resultados de la investigación no permiten hacer una evaluación completa de este aspecto ya que los jóvenes se encuentran en procesos no terminados (y no es posible evaluar el impacto, por ejemplo, de la discriminación en el acceso al empleo o en el mercado de vivienda) pero sí caracterizar elementos clave de cómo entienden y qué expectativas tienen respecto a su autonomía.

Un primer elemento es la proyección como adultos independientes y cosmopolitas, para los que el ámbito laboral es central. En estas definiciones se distinguían, en parte, de sus familias de origen y, en concreto, respecto a la generación de los padres y madres, manteniendo una idea dual de África y Europa como representantes de tradición vs. modernidad. En las relaciones intergeneracionales son centrales las reconceptualizaciones que se producen en aspectos clave del parentesco, como las tipologías del matrimonio y elección del conyugue. Todos los jóvenes, varones y mujeres, se distanciaron de la práctica de la poligamia y el matrimonio acordado, aunque para este último aceptarían transformaciones de las normas tradicionales, aunque la generación de los padres ya las había flexibilizado, muchas veces a través del parentesco ficticio o la pertenencia musulmana.

Las relaciones intrageneracionales y, en concreto, las relaciones de noviazgo y el tipo de matrimonio que finalmente se establezca serán un elemento de análisis significativo

en relación con sus vías de emancipación y las condiciones de inclusión que ofrezcan. Los datos actuales muestran pautas diferenciadas por género: los chicos con mayor número de relaciones de noviazgo con parejas fuera del grupo de origen y blancas y, en cambio, las chicas que formaron parte de la investigación expresaban haber tenido relaciones sentimentales exclusivamente con jóvenes negros, en su mayoría jóvenes inmigrantes, a diferencia de ellas.

La maternidad fue una experiencia no cuestionada por parte de las jóvenes (que algunas ya habían experimentado) y que otras entendían como parte del ciclo vital al que aún no habían llegado. Los varones, en cambio, no se pronunciaron en este aspecto, y sus proyecciones futuras se limitaban al ámbito del establecimiento de la pareja, y el logro material y profesional.

Los elementos identificados asociados a esta temática son:

- Trayectorias académicas con cierto riesgo pero con alta persistencia y logro educativo, que no siempre se traduce en una incorporación laboral, cuestionando la utilidad del ATEF como indicador de inclusión/exclusión social.
- Experiencias de desvinculación escolar con impactos específicos por género: mayor disciplina y desatención en los varones y limitación (pasiva) del éxito en las mujeres.
- Mantenimiento de las aspiraciones y expectativas educativas, protegidos por agentes de su entorno (la familia, los iguales o algún profesor/a en concreto).
- Proyección de una emancipación caracterizada por la autonomía y la modernidad, en las que la vida profesional tiene un peso considerable.
- Transformación de los valores e ideologías de género intergeneracionales especialmente las vinculadas a la formación de la familia propia:
  - Oposición a la poligamia.
  - Negociaciones respecto a la elección de cónyuge.
- Maternidad entendida como parte del ciclo vital por parte de las mujeres.
- Indicios de establecimiento de la pareja con pautas interculturales específicas por género.

## **IDEOLOGÍA RACIAL**

La ideología racial que difumina la discriminación, y en especial omite el color (la negritud), en los procesos de estratificación social es claramente presente en el contexto catalán que permite identificar el “racismo sin racistas” (Bonilla-Silva, 2003) en el discurso público y en las instituciones, entre ellas la escuela. Frente a una retórica de la igualdad, esta tesis ha identificado procesos de racialización en los que la estratificación social y las relaciones de dominación/privilegio se sustentan en nociones



clásicas sobre la negritud en un continuum des de la exotización a la problematización de elementos fenotípicos y culturales. A través de concepciones meritocráticas y de argumentos culturalistas se esconde no solo la naturalización de la desventaja social y educativa de los estudiantes de minorías (o del privilegio de los que forman parte de la mayoría) sino también la negación de situaciones de discriminación con argumentos que “culpan a las víctimas” de su situación, o les acusa de prácticas racistas a ellos mismos y, en conjunto, permite percibir como innecesarias las políticas de justicia reparadora.

La negritud y la raza han sido elementos desplazados del análisis del racismo en Europa, que se entiende fundamentado sobre argumentos culturales. Pero este foco ha hecho desviar la atención de procesos en los que no se puede hacer una distinción clara entre viejo y nuevo racismo sino que las formas de racismo cultural coexisten con las de racismo biológico y los argumentos más fluidos pueden mutar rápidamente hacia nociones esencialistas (Pajares, 2003; Rattansi, 2007). En concreto, estas perspectivas no abordan las experiencias de discriminación específicas que viven las personas negras asociadas a su fenotipo, por ejemplo, las identificaciones policiales por el llamado “perfil étnico”, retórica referida claramente a identificaciones según fenotipo asociado al origen extranjero y que la ECRI (2018:14-15) insta a que sea un delito incluido en el código penal por discriminación racial en el ejercicio individual de una ocupación de carácter público. En esta línea, ha surgido en la prensa cómo algunos miembros de grupos de Afrodescendientes reclaman la creación de un marco europeo de estrategias nacionales de lucha contra la afrofobia ante el crecimiento de la violencia racista al que están expuestos unos 12 millones de personas en Europa<sup>36</sup>.

Nos encontramos bajo el decenio internacional para los afrodescendientes 2015-2024 de Naciones Unidas, que bajo el lema “reconocimiento, justicia y desarrollo” fruto del reconocimiento en el proceso de Durban sobre el impacto de la esclavitud y el colonialismo que aún viven los afrodescendientes en todo el mundo, insta a los Estados, las Naciones Unidas y otros órganos internacionales a tomar medidas eficaces. Paralelamente, la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (European Commission against Racism and Intolerance, ECRI) publicó en febrero de 2018 el quinto informe sobre España, citado anteriormente, en el que entre otros aspectos concretos denuncia que España carece de un organismo independiente de promoción de la igualdad, dado que se ha puesto en duda la actividad e independencia del Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica (CERED) surgido en 2009, y que desde 2012 no ha publicado ningún informe anual y se encuentra sin presidente desde que el

---

<sup>36</sup> Escobar Roldán, Mariana (2016) Afrofobia, un fenómeno que Europa silencia. *El colombiano*, 20 de octubre de 2016 [en línea: <http://www.elcolombiano.com/internacional/afrofobia-un-fenomeno-que-europa-silencia-GX5202998>]

último dimitió a mediados de 2014 (ECRI, 2018: 18-19). Recomienda también actualizar y extender su estrategia fruto de las evaluaciones de 2014 y 2015 y desarrollar un sistema de indicadores para los objetivos y actividades de la estrategia, ampliar la financiación y crear conciencia para prevenir el racismo y el discurso de incitación al odio y supervisar su impacto (ECRI, 2018: 26). La misma medida es recomendada en relación con los indicadores de integración y refiriéndose a los resultados del MIPEX que señalaron a la educación como el principal punto débil de las políticas de integración españolas (CIDOB y MPG, 2017 en ECRI, 2018:33). Así pues queda claro que el principal reto será promover políticas anti-racistas, que superen la perspectiva de la igualdad hacia una perspectiva enfocada en la justicia social.

Los elementos identificados asociados a esta temática son:

- Presencia de la ideología racial “color-blind” en el contexto catalán.
- Fenotipo/Color como marcador de estratificación social y alteridad, al que se añaden otros marcadores (religión, clase) que lo activan y fortalecen.
- Procesos de racialización de la juventud negroafricana son un ejemplo del continuum entre nociones culturales y biológicas que los sustentan.
- Avance incuestionado del modelo liberal en la escuela. Esta misma perspectiva es la que fomenta la naturalización de los fracasos y la invisibilización de los éxitos de la juventud negroafricana en el ámbito educativo.
- Afrofobia/Negrofobia oculta en la denuncia de la discriminación y en el desarrollo de medidas de una estrategia política anti-racista con una perspectiva de justicia social.

## 8.1. Referencias de este capítulo

Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20–49.

Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. Abingdon: Routledge

Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without Racists. Color-blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*, New York: Rowman & Littlefield

Carrasco, S. (Dir). (2002). *Infància i immigració. Dels projectes dels adults a les realitats dels infants*. Vol IV Informe sobre la infància i les famílies a principis del s.XXI. Barcelona: CIIMU

Castel, A., & Sendín, J. C. (Eds.). (2009). *Imaginar África: los estereotipos occidentales sobre África y los africanos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- ECRI (2018). Informe de la ECRI sobre España (quinto ciclo de supervisión). Strasbourg: Consejo de Europa. [en línea: <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Spain/ESP-CbC-V-2018-002-SPA.pdf>]
- Eurostat (2017c). Early leavers from education and training by sex and country of birth [en línea: [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_02&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_02&lang=en)]
- Gibson, M. A. (1998). "Promoting Academic Success among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue?" *Educational Policy*, Vol. 12, No. 6, pp. 615-633.
- MECD (2018). Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (avance año 2017) [en línea: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/epa2016.html>]
- Pajares, M. (2003). Discriminación racial y políticas antidiscriminatorias. En S. Garganté (Ed.), *La discriminación racial : propuestas para una legislación antidiscriminatoria en España* (pp. 13–38). Icaria.
- Rattansi, A. (2007). *Racism : a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

## 9. Discussion and conclusions

This research sought to reconstruct the conditions for emancipation of the children of immigrants from West Africa in Catalonia, focusing on the descendants of the so-called ethnic communities (Jabardo, 2006). To do this, it was considered as a second objective to identify and analyse their trajectories of emancipation, including in the analysis how the youngsters elaborated the sense of their experiences and developed strategic responses as part of their processes of social incorporation. The adopted theoretical perspective was inspired by the postulates of Critical Race Theory (CRT) and the complexity brought about by the application of an intersectional perspective, which allowed to approach and characterize the impact of racialization processes in their trajectories.

Based on the research carried out, I present the cross-cutting conclusions of each of the treatments contained in the different texts through the thematic axes of the model presented in Figure 1.1. on page 20, in the introductory chapter.

### REPRESENTATIONS

The social mirroring (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003) experienced by Black African youth in Catalonia is clearly negative and compromises its sense of competence. It is one of the clearest cases of over-representation of stereotypes against invisibility (Carrasco, 2002) of the social exclusion and discrimination experienced.

In the dominant social discourse these young people are over-exposed to distorted representations of their family culture, problematized through definitions that associate it with primitivism or criminalize the group to develop practices considered irregular. The construction of an amplified cultural distance is central to the processes of othering experienced by this group of migrants and their offspring.

In this discourse, gender ideology acquires prominence as an ethnic border marker. Thus, it is considered that this youth belongs to a community that intends to subject young women to perverse and retrograde traditions, and from that imaginary a paternalistic treatment is born that locates them permanently in subaltern positions. On the other hand, the results of field work have shown a relaxation and transformation of the rules of gender / gender systems in the generation of children, but also in that of immigrant families that, in particular, show expectations of educational continuity and provide different forms of support, both for their sons and their daughters, as a key element of their migration projects. Young men are part of the homogeneous African

collective representation, although their experiences are very different and have a more negative impact on their processes of identification and social inclusion.

It is pertinent to emphasize the inexistence of a history of markedly negative contact in Spain in relation to the groups from West Africa, as it happens, for example, in the case of other African groups, specifically the Moroccans. This proves that they are not part of the most visible intergroup conflicts, but at the same time they remain in the imaginary as distant groups, without questioning the ethnocentric definitions of Africa and the Africans (Castel & Sendín, 2009) that emerged especially during the colonial history. At the same time, globalization has expanded and imported some of the definitions and political mobilizations present in other contexts related to the Black African diaspora and / or Afro-descendants.

In contrast to this, it has been shown that there are no positive references in which the young people can feel reflected or they are just invisible. Even in the educational curriculum, not only has a more inclusive and less ethnocentric perspective not been incorporated into the contents but rarely does the social criticism of these representations or the functioning of the processes of social exclusion and ethnic / racial discrimination open up.

The identified elements associated with this theme are:

- The maintenance of negative stereotypes about Africa and Black Africans.
- Homogenization and representation of singular cases extended to all families.
- The attribution of incapacities in parenting.
- Accusations of lack of assimilation.
- The lack of positive referents.

## **MOBILITY**

Temporary stays in the family country of origin, considered an interruption of educational trajectories, are often evaluated from a paternalistic position on youth and eventually become a stigmatizing element, which strengthens the negative representations of the whole group, mentioned in the previous point. Understanding mobility as a loss implies indicating the irresponsibility of families that supposedly prioritize the learning of religion (in its most rigorous version) over educational continuity. This interpretation stands as a clear sign of lack of integration and sometimes implies lamenting the waste of the social investment made with the students until then.

The results of this research, added to the contributions of previous works, allow characterizing this family strategy, as opposed to what is thought, with a socializing objective to face threatening situations in Europe and persist in the family project of increasing their social mobility. Travel to the country of the family country of origin has been associated with this group of migrants in an overstated way, as if it were the only type of mobility they experience, but instead it can be said that they are just part of a range of possibilities. The emigration to richer countries in Europe is one of them. Although the descendants of migrants have been overlooked among the so-called "Brain Drain" or "the lost generation" they have actually contributed to figures of emigrating youth today, as part of the youth making up a new *reserve army*, most affected due to job insecurity and unemployment, in the context of the global economic crisis and the Catalan youth welfare regime characterized by the weakness of social policies. In this context, Southern Europe has become an unskilled labour provider but to a certain extent specialized in other richer areas within the so-called knowledge economy.

Considering mobility to be an interruption overlooks the fact that this experience can lead to opportunities and learning in itself (what it is in fact for the middle classes) and that youth of Black African origin can have a relatively advantageous position since they have a valuable migration capital in terms of cultural capital (languages and family migratory habitus) and social capital (transnational network with movable resources) in their emancipation processes. These elements are not recognized to be capitals either by the school or in the wider society.

The identified elements associated with this theme are:

- Mobility regarded as interrupting trajectories and not as a family socializing strategy to preserve the migration project.
- An ignorance of key sociocultural elements of these groups: migration habitus.
- The lack of recognition of social and cultural migration capital.

## **CITIZENSHIP**

Blackness is seen as an epitome for foreigners in a Europe that promotes policies of integration and anti-discrimination, but at the same time, problematizes the fitting in of minorities and the offspring of immigrants and even considers them a threat to common achievements, projecting an imagined monocultural identity.

Being black is also associated with poverty, in an inverse relationship between racialization and social class, probably based on the global stereotypes about Africa emerging from imperialism and slavery, and also locally, in the specific characteristics of

the migratory flow pioneered by the parents of these young people to the agricultural sector in the Maresme.

Although most of the young people who were part of the research were Spanish nationals, this did not imply that their status as citizens was recognized. Their belonging is constantly questioned although most are young people born in Catalonia. A symptom of this is the emerging use of the ethnonym "afroespañol" or "negroespañol" (or "afrocatalán" or "negrocatalán"), terms that are strange, whereas they are common in other European contexts and especially promoted in the field of the plastic arts, literature, music or cinema to represent the "Afro-European" cultural production and its transcultural reality, just as a policy of belonging to face invisibility and the subaltern location of the black population in the old continent.

The difference that blackness sets as a visible border (Alba, 2005) acquires different meanings according to gender and, together with age or generation, forms the main self-identifications. This is negatively multiplied by the addition of Muslim membership, which for young people is a cultural identifier and not only religious (although in the target group of this project does not act as a political project of belonging as it happens among groups of Moroccan origin or from other flows). Instead, the dominance of the Catalan language can blur this border, only to a certain extent, being interpreted positively as an indicator of willingness to assimilate, although clearly the phenotype prevents camouflage strategies. In this way we can speak of an embodied difference that places this youth in an uncomfortable visibility and exceptionality in some spaces and that implies they face different forms of stereotyping and racial discrimination in their daily lives, and from this location within otherness they are turned into representatives of the group as a whole.

The cases studied are the first generation of children of immigrants from West Africa who have reached youth. They are probably an "in-between" generation (Bhabha, 2004) and it remains unclear how their social incorporation evolves and what impacts it has in their sense of belonging.

The identified elements associated with this theme are:

- Blackness as an unequivocal marker of otherness and poverty, and as self-identification in intersection with gender and age or generation.
- Feelings of exceptionality, lack of identification with full citizenship, but as other people's children.
- Embodiment of the difference that involves daily experiences of stereotyping and racial discrimination.

## **SCHOOL AND LIFE EXPERIENCE**

The school experience of black African youth is projected in a problematic and deficient way, thus assuming negative conditions for social inclusion. In particular, the emancipation trajectories of young women are seen as limited, subject to tradition, although the most worrying data on Early School Leaving refer to males of immigrant origin: 36.4% of those born abroad and one 41.5% of young people of foreign nationalities, born or not in Spain (41.5%) (Data source: Eurostat (2017) and the MECED (2018)). In contrast to this pessimistic and biased perspective, the results of this work show greater diversity and complexity.

While it is true that their identified educational and labour transitions are characterized by a certain risk and lack of linearity, they are also more successful than expected, with high, little visible persistence, which indicates the need to take into account their long-term trajectories. Even so, the achievement of the educational threshold indicated by the EU has not ensured their incorporation into the labour world among these cases. Therefore, ESL should be questioned as an indicator of social inclusion/exclusion.

Some recurring forms of education disengagement have been identified in the final stage of primary education and during secondary education, with risk-based and gender-specific risk factors. Their peripheral school experience can be countless, shared with feelings of detachment and alienation (intensified by policies such as balanced schooling, ability groupings or curricular diversification) that resulted in a display of tough behaviour in the case of boys in search of prestige, and in limited notions of success projected by the teachers towards all the black African students, internalized by girls.

In general, the teaching staff does not identify the need for addictive acculturation (Gibson, 1988). On the one hand, the problems of not mastering the language due to lack of support are understood as a disability and, on the other hand, the account of the males does not incorporate this perception but expresses demotivation due to lack of expectations, attention and demand of the professors, receiving at the same time Greater discipline against behaviors that responded to subordinate locations and stereotyping.

Although some of the young people have had negative experiences in compulsory education, it should be noted that most have maintained educational aspirations and expectations, an element that distinguishes their experiences from those who experience part of the working-class students. In this, immigrant optimism and the transmission of the value of education by families are very present in the two frameworks of reference, and families place the success of their migratory project on the educational achievement of the generation of their children –both sons and daughters.



The identified protective factors are mainly the social support received by significant people from the youth environment (a repeated element in the literature known as significant others) , in particular: fathers and mothers could not provide direct support but they offered indirect support (material support, allowing the extension of the period dedicated to study without work, messages about the value of good performance and academic certificates, etc.), some teacher in particular who believed especially in the young person and offered support for his or her continuity, and members of the peer group, a cousin in which to reflect and ask for advice and help, the girlfriend or even the girlfriend's family.

With respect to the transitions that go from the family of origin characterized by the residence with the family of origin to the personal autonomy and a house on their own, it is necessary to emphasize that the results of the research do not allow to make a complete evaluation since the youngsters still find themselves in the middle of unfinished processes (and it is not possible to evaluate the impact, for example, of discrimination in access to employment or in relation to house rentals) but it does identify key elements of how they understand and what expectations they have regarding their autonomy.

A first element is their projection as independent and cosmopolitan adults, for whom the work environment is central. In these definitions, they were partly differentiated from their families of origin and, more specifically, regarding the generation of parents, maintaining a dual idea of Africa and Europe as representatives of tradition vs. modernity. In intergenerational relationships, the re-conceptualizations that occur in key aspects of kinship are central, such as the typologies of marriage and the choice of spouses. All the young men and women expressed a clear distance from the practice of polygamy and arranged marriages, although for the latter they would accept transformations of the traditional norms. It has to be added that the generation of parents had already made them flexible, often through fictive kinship or Muslim belonging.

Intra-generational relationships and, in particular, dating and the type of marriage that will eventually be established will be an important element of analysis in relation to their ways of emancipation and the conditions of inclusion actually available. Current data show gender-differentiated trends: boys had a higher number of dating relationships with white partners outside the group of origin, and the girls that were part of the investigation expressed having had sentimental relationships exclusively with young black boys, mostly young immigrants, unlike themselves.

Motherhood was an unquestioned experience on the part of young females (some of have already experienced it) and others understood it as part of the life cycle that they had not yet come to. Males, on the other hand, did not pronounce themselves in this

regard, and their future projections were limited to the scope of finding a partner as well as to material and professional achievements.

The identified elements associated with this theme are:

- Academic trajectories of a certain risk but with high persistence and higher educational achievement than expected, which does not always translate into labour market incorporation, as well as the questioning of ESL as an indicator of social inclusion/exclusion.
- School disengagement experiences with gender-specific impacts: greater discipline and inattention in males and (passive) limitation of success in women.
- Maintenance of educational aspirations and expectations, protected by agents of their environment (family, peers or some specific teacher).
- Projection of an emancipation characterized by autonomy and modernity, in which professional life has a considerable weight.
- Transformation of gender intergenerational values and ideologies, especially those linked to the formation of the family itself:
  - Opposition to polygamy.
  - Negotiations regarding the election of a spouse.
- Motherhood understood as part of the life cycle by women.
- Establishment of partners with specific intercultural trends by gender.

## **RACIAL IDEOLOGY**

The racial ideology that blurs discrimination and specifically hides colour (blackness) in the processes of social stratification is clearly present in the Catalan context where "racism without racists" (Bonilla-Silva, 2003) is identified in the public speech and in institutions -the school among them. Opposite to rhetorics of equality, this thesis has identified processes of racialization in which social stratification and domination / privilege relationships are based on classical notions of blackness in a continuum from exoticization to the problematization of phenotypic and cultural elements. Through meritocratic conceptions and cultural arguments, not only is the naturalization of the social and educational disadvantage of minority students (or the privilege of those who are part of the majority) hidden, but also the denial of situations of discrimination with arguments that "Blame the victims" of their situation, or accuses them of racist practices to themselves and, as a whole, gives way to perceiving the policies of restorative justice as unnecessary.

Blackness and race have been elements displaced from the analysis of racism in Europe, which is based on cultural arguments. But this focus has diverted the attention of processes in which a clear distinction between old and new racism cannot be made, but forms of cultural racism coexist with those of biological racism and the most fluid arguments can change rapidly towards essentialist notions (Pajares, 2003; Rattansi, 2007). In particular, these perspectives do not address the specific experiences of discrimination that black people associated with their phenotype experience, for example, police identifications by the so-called "ethnic profile", rhetoric clearly referred to identifications according to a phenotype associated with foreign origin, which the ECRI (2018: 14-15) urges to be declared an offense included in the criminal code for racial discrimination in the individual exercise of a public occupation. In this line, it has emerged in the press how some members of Afro-descent groups claim for the creation of a European framework of national strategies to fight against Afrophobia in the face of the growth of racist violence to which about 12 million people are exposed in Europe [1].

We are under the international decade for Afro-Descendants 2015-2024 of the United Nations, which under the motto "recognition, justice and development" as a result of the recognition in the Durban process of the impact of slavery and colonialism that Afro-descendants still live in, urges States, the United Nations and other international bodies to take effective measures. At the same time, the European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) published in February 2018 the fifth report on Spain, cited above, in which, among other specific aspects, it reports that Spain lacks an independent body of promotion of equality, given that the activity and independence of the Council for the Elimination of Racial or Ethnic Discrimination (CERED) emerged in 2009 that has not published any annual report since 2012 and remains without a president since the last one resigned in mid-2014 (ECRI, 2018: 18-19). It also recommends updating and extending its strategy as a result of the evaluations of 2014 and 2015 and developing a system of indicators for the objectives and activities of the strategy, expanding funding and raising awareness to prevent racism and hate speech and monitor its Impact (ECRI, 2018: 26). The same measure is recommended in relation to the indicators of integration and referring to the results of the MIPEX that pointed to education as the main weak point of the Spanish integration policies (CIDOB and MPG, 2017 in ECRI, 2018: 33). Thus it is clear that the main challenge will be to promote anti-racist policies that overcome the perspective of equality towards a perspective focusing on social justice.

The identified elements associated with this theme are:

- Presence of the "colour-blind" racial ideology in the Catalan context.

- Phenotype / Colour as a marker of social stratification and otherness, to which other markers (religion, class) that activate and strengthen it are added.
- Processes of racialization of Black African youth are an example of the continuum between cultural and biologists notions that support them.
- Unexpected progress of the liberal model of school. This same perspective is the one that fosters the naturalization of failure and the invisibility of success of Black-African youth in education.
- Afrophobia / *Negrofobia* hidden in the report of discrimination and in the development of measures of an anti-racist policy strategy from a social justice perspective.

## 9.1. References of this chapter

- Alba, R. (2005). Bright vs. Blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28 (1), 20-49.
- Bhabha , H.K. (2004). *The location of culture*. Abingdon: Routledge
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without Racists. Color-blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in the United States*, New York: Rowman & Littlefield
- Carrasco, S. (To say). (2002). Infancia i immigració. Dels projectes dels adults a les realitats dels infants. Vol IV Informe sobre Infància i famílies als inicis del segle XXI. Barcelona: CIIMU
- Castel, A., & Sendín, J. C. (Eds.). (2009). *Imagine Africa: Western stereotypes about Africa and Africans*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- ECRI (2018). ECRI report on Spain (fifth cycle of supervision). Strasbourg: Council of Europe. [online: <https://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Spain/ESP-CbC-V-2018-002-SPA.pdf> ]
- Eurostat (2017c). Early leavers from education and training by sex and country of birth [ online: [229](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset = age lfse 02 & lang = en ]</a></p>
<p>Gibson, M. A. (1998). Promoting Academic Success among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue? <i>Educational Policy</i>, Vol.12, No. 6, pp. 615-633.</p>
<p>MECD (2018). Level of Training, Permanent Training and Abandonment: Exploitation of the educational variables of the Active Population Survey (progress 2017 year)</p>
</div>
<div data-bbox=)

[online: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/epa2016.html> ]

Pajares, M. (2003). Racial discrimination and anti-discrimination policies. E n S.Garganté (Ed.), *Racial Discrimination: Proposals for anti-discrimination legislation in Spain* (pp.13-38). Icaria.

Rattansi, A. (2007). *Racism: a very short introduction* .Oxford: Oxford University Press.

Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.

---

[1] Escobar Roldán, Mariana (2016) Afrofobia, a phenomenon that Europe silences.The Colombian, October 20, 2016 [online: <http://www.elcolombiano.com/internacional/afrofobia-un-fenomeno-que-europa-silencia-GX5202998>]

## **IV. ANEXOS**



## Anexo 1: Ejercicio de reflexividad autobiográfica.

Trataré de ser sincera aunque reconozco que desvelar aquí estas memorias personales me lleva a una sensación mezclada entre desnudez y bochorno, por la ceguera ingenua que me acompañó mientras crecía en un contexto que oculta o camufla el racismo. A la vez, aparece la duda sobre si es excesivo exponer también al entorno que contribuyó a que esa fuese mi percepción de la realidad, sin que las personas indirectamente aludidas tengan decisión alguna en ello y con el miedo que puedan reconocerse y molestarse si leen esta tesis. Pero mientras hago esta reflexión, leo una frase de Rubén H. Bermúdez en una revista digital<sup>37</sup> que disuelve mis temores. El racismo en nuestro entorno se considera moral y no político, dice, y evidencio como el origen de mi duda recae en la penetración de las lógicas hegemónicas en mi pensamiento, aunque yo misma haya definido el racismo en términos similares en múltiples ocasiones. Así pues, con los fragmentos siguientes pretendo situar la esfera individual en contexto y reflexionar sobre cómo se materializaron en momentos de mi vida cotidiana las formas desiguales y hegemónicas de poder desde mi infancia hasta que empecé esta tesis. A la vez, me propongo trazar las huellas que me llevaron a un análisis y unas oportunidades que no podía ignorar.

### Imagen 1: Coloreando una hucha recortable para los niños *pobres* de Senegal.

Recuerdo cómo en la escuela de primaria ya me hablaron de Senegal. Cada año nos repartían un folio con un recortable que debíamos colorear y montar para luego conseguir llenar con donativos que reclamásemos a nuestro entorno. Nunca lo conseguía, me incomodaba la actividad aunque no sabía explicar por qué.

Esta escena es el reflejo de una infancia en una escuela cristiana que pretendía transmitir la solidaridad como valor esencial y trabajar los derechos humanos. Y realmente creo que lo conseguían, tanto a través de actividades puntuales como en reflexiones constantes en el currículum ordinario, aunque desde un humanismo

---

<sup>37</sup> Villalón, Roberto. "Rubén H. Bermúdez: Si hay una forma de luchar contra el racismo es desde lo colectivo" en Clavoardiando, 23 de mayo de 2017 [en línea: <http://clavoardiando-magazine.com/mundofoto/entrevistas/ruben-h-bermudez-una-forma-luchar-racismo-desde-lo-colectivo/>]



paternalista, en el que el centro éramos “nosotros” y de lo que se trataba era de generar alumnos con valores, “buenas personas”. Habitualmente, no se profundizaba en la responsabilidad social a nivel estructural y, en realidad, los “otros” parecían meros instrumentos. Nos mostraron una única versión simplificada e interesada de la historia, llena de tintes nacionalistas y supremacistas. Siempre tuve la sensación de que me faltaba alguna pieza del puzle para encajar, y aunque entonces pensaba que era yo quién no entendía la historia, ahora creo que probablemente mi incomprensión era la consecuencia de la falta de rigor y complejidad en esos relatos. Así pues, nos movíamos en el ámbito de la moral y fui empujada a participar en actividades en contra de la guerra de Bosnia, la celebración anual del DENIP (Día Escolar de la No Violencia y la Paz) o incluso cursar créditos variables como “Pueblos de África” en el que descubrí lo que era la Antropología, o más bien que existía tal palabra para nombrar a una ciencia social, porque el contenido al que fui sometida era lo más parecido a un anecdotario culturalista, descontextualizado históricamente. Aun así, ese exotismo y el carisma de los profesores que impulsaban este tipo de actividades me deslumbraron e hicieron que pronto me inclinase por los estudios del ámbito social, que me ayudarían a deconstruir todo ese imaginario colonial y etnocéntrico.

Mi madre suele recordarme que mi primer amigo en el parvulario era negro, “¡se llamaba Pepito!”, dice. Que repita ese detalle demuestra en sí mismo el nivel de excepcionalidad que suponía la negritud en España en los ochenta e inicio de los noventa, y también la aparente contradicción que implicaba (e implica) ser negro y tener un nombre tradicionalmente español, un diminutivo del hipocorístico Pepe, de José (justamente como mi abuelo, al que llamaban en su versión catalanizada “Pepitu”). Pero no era por casualidad que en mi corta etapa de escolarización en Barcelona sí tuviese compañeros afro-españoles. Hay que recordar que la población guineana, de la excolonia Española en África, se instaló en distintas ciudades a partir de la década de 1950, principalmente por motivos formativos y/o exilio político, especialmente al finalizar oficialmente las relaciones coloniales (Aixelà, 2012).

Pero desde que mi familia se mudó a la zona del Maresme, mi escolarización tuvo lugar en una clase aburridamente homogénea, en una escuela pequeña, en un pueblo donde habían llegado hacía una década “los morenos”, aunque en esa época vivían totalmente al margen. España no fue un país de inmigración hasta los años 90, aunque ya desde los 80 empezaron a llegar principalmente hombres de distintas nacionalidades procedentes de África, en concreto, marroquíes, senegaleses y gambianos, al ver truncados sus propósitos de entrar a los países más ricos de Europa después de la crisis del 73 y en un contexto de ambigüedad normativa en España.

Jabardo (2006) se refería a esos primeros tiempos de puulars y soninkés vinculados al sector agrario en el Maresme destacando su ausencia en la vida social:

“Las imágenes del Maresme parecían responder a una especie de esquizofrenia. De día, en los campos, se reconocía a los africanos como trabajadores. En las ciudades, al atardecer desaparecían. Su presencia tan fundamental en el desarrollo del sistema agrícola, era imperceptible en la vida social. Es más, para aquellos ciudadanos que no tenían una relación directa con la actividad agraria, los africanos no eran más que una imagen en los medios de comunicación” (Jabardo, 2006: 105)

Así pues, una cierta homogeneidad fenotípica no solo caracterizó mi infancia sino la de la mayor parte de mi generación y las anteriores, a diferencia de lo que podría encontrarse en otras ciudades Europeas en aquel momento. Mi escuela no habló nunca del asesinato de Lucrecia Pérez en 1992, la primera víctima en Madrid del racismo en España, tres meses después que en Barcelona se cantase el “Amigos para siempre”.

### **Imagen 2: Cuidando a niños y niñas para que sus madres reciban clases de lengua.**

Viene a mi memoria una fotografía en la que yo, con cara adolescente, tengo en brazos a una sonriente y redonda bebé negra de unos nueve meses. Yo sonrío con complicidad a otra chica blanca, un año mayor que yo, y aparece también una mujer, que por su indumentaria se reconoce que es monja.

Durante la educación secundaria, aproximadamente a los 17 años, me apunté a un grupo de teatro como actividad extraescolar. Algunas de las compañeras del grupo acababan de empezar un voluntariado en Cáritas, alentadas por nuestra propia escuela, y me animaron a acompañarlas. Así es como acabé algunas mañanas de sábados cuidando a bebés y niños/as de forma voluntaria mientras sus madres aprendían a leer y escribir en castellano. En esa época no tenía ninguna vocación especial por los niños tan pequeños y en realidad tampoco por el voluntariado, sino que me vi arrastrada por un grupo de iguales diferente al habitual, con el que me divertía compartiendo parte del tiempo libre. Pronto, la voluntaria que organizaba la actividad nos propuso a algunas chicas encargarnos de las clases individuales en catalán, proyecto que me motivó mucho más. Allí empecé a analizar el material que se ofrecía a las mujeres, el mismo que a los niños de cualquier parvulario, y el trato que se les daba, cariñoso y amigable pero con un claro tinte aleccionador, en el que se *imponían* costumbres, incluso religiosas. Intenté adaptar la actividad con métodos de enseñanza menos infantilizados, y recuerdo cómo intentaba utilizar periódicos y revistas, actividad que no fue bien acogida ni por parte de las participantes y, ante mi conciencia sobre la dificultad de

enseñar a adultos, mi juventud y mi falta de preparación, desistí a los pocos días. Estuve involucrada en la misma entidad un verano más, pero trabajando como monitora de tiempo libre de niños y niñas que vivían en una zona el pueblo segregada residencialmente, la mayoría de los cuales eran hijos e hijas de gambianos y senegaleses o marroquíes. En ese momento conocí a algunos de los que posteriormente serían informantes en mi tesis, igual que los veranos siguientes en los que trabajé de monitora de tiempo libre en casales de verano públicos.

Era finales de los 90 y ya hacía algunos años del primer proceso de regularización (1991) fruto de la primera Ley de extranjería en España y del Plan Nacional de integración, contexto en el que se iniciaron los primeros procesos de reagrupación familiar y llegaron también las primeras mujeres gambianas y senegalesas al Maresme.

Según Jabardo (2006), la presencia de las mujeres implicó cierta visibilización de la inmigración. Ya no estaban en los campos sino que compartían viviendas y estaban en las ciudades donde se empezó a respirar un clima de cierta tensión racial. A la vez, empezaron las primeras asociaciones comunitarias basadas en los mismos principios de estratificación social de origen: la edad y la antigüedad, y el matrimonio como símbolo de prestigio.

La misma autora explica, dando sentido a mi experiencia, que en ese momento las mujeres fueron objetivo prioritario de las entidades que atendían aspectos vinculados a las migraciones. La percepción hegemónica de las mujeres era que estaban “recluidas en el hogar” y “sacarlas” fue el principal objetivo, y para ello se organizaron las clases de lengua.

En este contexto no es de extrañar que en mi trabajo de investigación de Bachillerato, inspirada por las propuestas que nos mostraron los profesores responsables, tratase el tema de “La mujer negroafricana en el Maresme” (así, en singular, sin que ninguno de mis profesores conociese las críticas del feminismo negro y de frontera ante ello). Para ello, además de documentarme, realicé entrevistas a profesionales, a voluntarias y a dos mujeres.

Una de las voluntarias me ayudó a contactar con las mujeres pero me propuso que la acompañase a visitar a unos hombres que vivían en una finca en la zona de los campos y a los que debía entregarles un paquete. Fui con ella, y podría decir que fue mi primera experiencia de “observación participante”. Quedé impactada por las condiciones del habitáculo en el que se encontraban. Trabajaban en los campos de alrededor y les habían ofrecido ese alojamiento de forma gratuita, pero se encontraban en antiguas cuadras de animales, hacinados y durmiendo en colchones en el suelo. No podía creer que aquello estuviese en mi ciudad y, en cambio, había sido común durante los últimos

diez años, aunque mucho menos frecuente en ese momento, cuando la mayoría de gambianos y senegaleses ya vivían compartiendo piso en la ciudad.

Fue el momento también en el que empezó a crecer la comunidad diaspórica formada por los comerciantes (principalmente, senegaleses wolof) de la cofradía murid y se inició el fenómeno que hoy se conoce como el “top manta”, aunque eso tuvo poco impacto en el Maresme.

Las reivindicaciones por los papeles se mantenían y se organizaron en Barcelona los encierros en iglesias inspirados en el movimiento francés “Sans papiers”. A la vez, surgieron los primeros grupos de afrodescendientes (la mayoría, hijos de migrantes o llegados desde niños a zonas urbanas del Estado) que empezaron a organizarse entendiendo que sus reivindicaciones eran otras, no vinculadas a la cuestión migratoria y más orientadas a la reafirmación identitaria política y a la lucha antirracista (Toasijé, 2010).

### **Imagen 3: Viajes a Gambia y Senegal.**

Rememoro la primera vez que viajé a Gambia y Senegal y viene a mi mente la ruta en furgoneta en una carretera llena de baches en el asfalto, inundada de arena anaranjada. Un fuerte calor seco nos acompañaba entre bulliciosas ciudades y aparecían, detrás de la ventanilla, vendedores de todo. Las constantes paradas de controles policiales hacían menos idílico ese ritmo de vida más lento, respirando la arbitrariedad, la desproporción de poder y la corrupción que denunciaban organismos internacionales. Se hacía incómodamente evidente nuestra posición privilegiada, a la vez que era interpretada mucho más allá de nuestras capacidades. En las aldeas fuimos recibidos entre danzas y cantos mientras muchísimos niños corrían para cogernos de la mano y acompañarnos hasta el árbol en el que esperaban los ancianos, donde teníamos largas y lentas reuniones, que terminaban con la entrega de cajas de medicinas y material escolar y largos agradecimientos. Me preguntaba si aquello tenía mucho sentido. Años más tarde pude entender el valor simbólico que esos encuentros tuvieron para los inmigrantes del Maresme que volvían a casa con un claro mensaje de logro.

Hacia el año 2001, mientras estaba cursando mis estudios de Educación Social, me invitaron a formar parte de un viaje de 15 días a Gambia y Senegal con un grupo de personas del pueblo vecino al que yo vivía.

Un día me encontré a Musa por la calle, en aquel momento, presidente de una de las asociaciones de senegaleses y gambianos del Maresme fundada a inicios de los 90 con los primeros procesos de regularización tras la primera ley de extranjería. Me paró para invitarme al viaje. Nos conocíamos de la época en que había trabajado como monitora en los casales donde asistían sus hijos. Él me dijo que quería mostrar a la gente “del pueblo” cómo era en realidad África y que así no tendrían que creer únicamente lo que salía en televisión. Me pareció una experiencia interesante y una oportunidad conocer un país de la mano de sus paisanos. He de reconocer que ya tenía en mente estudiar antropología y a mi inconsciente le emocionaba imaginar *expediciones* al estilo de los clásicos trabajos de campo. Recuerdo cómo entre los jóvenes se hablaba del viaje a “África” ¡como si fuésemos a recorrer todo el continente en dos semanas! Estábamos inmersos en un paradigma que curiosamente percibe África como lejana, aunque esté al lado de la península pero., sobre todo, como exótica (desde un punto de vista positivo, salvaje en otras connotaciones).

Asistí con una amiga a una de las reuniones organizativas. Allí entendí que el principal objetivo era elaborar un proyecto de codesarrollo y poder conseguir financiación para llevarlo a cabo. Ese primer viaje tenía que servir para mostrar de primera mano la situación de sus aldeas de origen, contactar con la “contraparte” con la que se pretendía desarrollar el proyecto y, entre todos, acordar una propuesta de proyecto en un lugar concreto.

Los organizadores eran los miembros de la junta directiva de la asociación y habían formado un grupo de personas vinculadas al ayuntamiento o a la política municipal y otras que de forma independiente habían colaborado en la asociación desde los 80, así como una antropóloga que estudiaba las migraciones senegalesas y gambianas en el Maresme. A ese grupo se añadieron un número similar de jóvenes atraídos por la aventura que supone viajar y el exotismo con el que asociábamos esos destinos, entre los que me incluyo. Desde Dakar alquilamos dos furgonetas y recorrimos parte de los dos países para detenernos en la Upper River Division de Gambia y la región de Kolda de Senegal.

Era el momento del cambio de milenio, un momento socioeconómico expansivo en Cataluña y en el que las migraciones internacionales crecieron exponencialmente pasando a diversificarse por orígenes y a tener una nueva dimensión demográfica y social. En estos años también se diversificó el tipo de migración negroafricana, con nuevos flujos con otras características, y con llegadas de otros países de África occidental. Como dijo Jabardo, el asociacionismo senegalés “resurge con una renovada fuerza” (Jabardo, 2006:130) y se establecen por todo el territorio subdelegaciones de la AISE (Asociación de Senegaleses en España) dejando de lado temas de primera

incorporación, como fueron “los papeles” para pasar a centrarse en la sensibilización cultural y la conexión entre inmigración, cooperación y desarrollo (Giró Miranda, 2013; Jabardo, 2006). Este tipo de asociacionismo fue promovido por la administración. Se reconoció a las asociaciones étnicas como agentes activos y como espacios sociales para la interlocución y el diálogo social entre la población inmigrante y la administración para el desarrollo de las políticas públicas en esta materia (Giró Miranda, 2013).

Volví de ese viaje con la sensación de haberme perdido algo, de no haber entendido la mayor parte de las situaciones que había vivido, aumentando mi curiosidad. Durante algún tiempo continué participando en múltiples actividades de la asociación y de esta forma conocí a muchos hombres que formaban parte de ella y que vivían en mi pueblo y, a medida que avanzaba nuestra relación, también conocí a sus mujeres e hijos, siendo invitada a sus casas en más de una ocasión.

Finalmente, el proyecto fue financiado y se puso en marcha. Poco después, las personas que habían tenido un rol destacado en su elaboración y financiación empezaron a mostrar dudas y temores respecto a una mala gestión y falta de implicación de la población de la localidad en la que se implementaba. En ese momento, yo había terminado Educación Social y me planteaba realizar alguna experiencia como cooperante, como hacían muchas de mis compañeras, principalmente en países de Latinoamérica, animadas por la propia universidad. Pensé que podía ser buena idea volver a Gambia y Senegal y pasar una temporada en ese pueblo, comprender más las dinámicas que en quince días no había sido capaz de captar, poder colaborar con el dinamizador y realizar una especie de prácticas en la organización que gestionaba el proyecto sobre el terreno, así como informar del desarrollo del proyecto a los implicados y, sobre todo, vivir una experiencia, antes de pensar si quería continuar con otros estudios superiores.

Desde una posición crítica con la cooperación, creí que un proyecto de codesarrollo era distinto porque estaba sustentado por los propios migrantes en sus lugares de origen y no podía ser una realidad tan impuesta o paternalista como creía que eran otras experiencias basadas en la solidaridad. Así fue cómo terminé viajando sola para pasar tres meses en una aldea de Gambia. Realmente, fue una experiencia inolvidable, que podría relatar más al estilo de “El antropólogo inocente” de Nigel Barley. Como él, lidié tanto con el aburrimiento que me producía otro ritmo de vida, como con el agobio por sentirme rodeada de personas y sin intimidad, la falta de un rol claro, así como con hostilidades varias, la mayoría fruto de malentendidos por no dominar los códigos culturales básicos.

Más allá de las anécdotas, es relevante explicar aquí que esa experiencia sirvió para aportar realidad a los estereotipos que tenía de mi mente sobre África negra. Me

acogieron en la familia de Musa, que estaba construyendo su casa “sólida”, con paredes de ladrillos y techos de uralita. Y me asignaron una compañera, Haja, que prácticamente me tutelaba. Ella me explicó pacientemente cómo debía hacer las cosas. En realidad, no era extraño que fuese a pasar una temporada a casa de unos conocidos, lejos de la familia y amigos, es una práctica habitual en África occidental y se considera que fortalece y ayuda a madurar a los jóvenes (Bledsoe & Sow, 2011). Lo extraño es que yo era blanca pero estaba allí sin ser exactamente cooperante. Por primera vez experimenté la diferencia. Ser la única blanca en el pueblo y la mayor parte del tiempo, en la región, me situaba en el punto de mira. Todo el mundo sabía dónde estaba o qué había hecho. Por la calle me gritaban “toubab”, que en wolof literalmente significa blanco, pero también “el que paga el doble”. Una vez me explicaron que esta palabra deriva de “two bob” (dos monedas) que los niños pedían a los colonos que viajaban. Así pues, mi color se asociaba a la riqueza y me otorgaba un status que no podía elegir y que me incomodaba, aunque no puedo imaginar cómo debe ser que este posicionamiento no buscado sea de subalternidad y no de privilegio. En ese contexto, mi falta de demostración de la riqueza solo podía indicar mi avaricia. Desde esa mirada y los deseos de viajar a Europa, muchos jóvenes se interesaron por mí y la falta de dominio de los códigos en estas situaciones me llevó a varios malentendidos. Así pues, fue un viaje caracterizado por la incomodidad y la desubicación pero que me permitió una mayor comprensión de la forma general de ser, vivir y actuar de las personas en África occidental. Pero por encima de todo me permitió crear relaciones de afecto y lazos de amistad que perdurarían en el tiempo.

A la vuelta de esa experiencia me fui desvinculando del proyecto y de la asociación. Tenía mi tiempo ocupado en un trabajo como educadora social (primero, realizando sustituciones en Centres Oberts; luego, en el Área de juventud de un ayuntamiento y, posteriormente, en una ONG, y a todos ellos asistían muchos de los hijos de familias que ya conocía por la asociación) y empecé los estudios de antropología, pero también tenía dudas sobre la función de ese tipo de proyectos. Tampoco me atrevía a realizar una crítica rotunda pero entendía que había lógicas y objetivos distintos y casi incompatibles entre los diferentes integrantes que lo lideraban. Aun así, al vivir en la misma zona, mantuve el contacto con los miembros de la asociación con los que más había intimado.

Poco a poco, mi formación, en antropología primero y en migraciones contemporáneas después, fue dando mucho más sentido a mi experiencia y fui comprobando que el giro post-colonial y de-colonial de las ciencias sociales no había llegado a las lógicas que mueven ese tipo de experiencias.

#### **Imagen 4: Amina en una pared desconocida.**

Un mediodía cualquiera entré en un bar de Barcelona con mi compañero a comer y de pronto vi en la pared del fondo una enorme foto de Amina, la hermana pequeña de Haja quien, como he mencionado, fue mi sombra en ese pueblo de Gambia. Supe identificar que era el día de su boda. Era un primerísimo plano, con parte de su rostro cubierto por un velo de una tela negra tupida y con una lágrima cayendo por el único ojo que se dejaba entrever. Su mirada baja, añadida a la lágrima, transmitía una fuerte tristeza, e incluso insinuaba cierta resignación a la sumisión. Quedé paralizada. La recordaba preparándose para ir al instituto, motivada e impoluta, con la vitalidad y extroversión que la caracterizaban. Y ahora estaba allí, en un bar, y la idea que tendría la gente de ella sería una abstracción: la de “las pobres mujeres negras” tristes, tapadas y sometidas a los hombres y a la tradición.

Yo sabía de la existencia de esa foto, la había realizado un compañero con el que viajé por primera vez a Gambia y Senegal, que se convertiría más tarde en un reconocido fotógrafo y guía de “turismo sostenible”. Aun así, me impactó verla, de pronto, en un contexto inesperado. Una amiga expuesta entre desconocidos. Aún dudo de si era la típica tristeza ritualizada de las bodas por la separación de su familia de origen que el matrimonio implica, o si ella estaba realmente triste al interrumpir sus planes de estudios superiores en la capital, o ambas cosas. En la fotografía no aparecía esta duda. Era una respuesta inequívoca y que encaja con los estereotipos sobre las mujeres negroafricanas en Cataluña. ¿Sabría ella de esa exposición en Barcelona? ¿Recibiría algún beneficio económico? Estas preguntas resonaron en mi cabeza y la probable respuesta me enervó y sigue haciéndolo.

Es día pensé que “las gafas de la antropología iban a arruinar mi vida”. Más o menos al mismo tiempo acababa de terminar de forma agridulce mi primer trabajo remunerado como antropóloga. Consistió en realizar una investigación por encargo que una administración local había contratado con la organización donde yo trabajaba sobre juventud, ocio y salud. Quedé satisfecha con el trabajo y atónita el día de la presentación al responsable que la había encargado. Iba a ir directa al cajón, ya que no localizaba los números, la representatividad y las conclusiones que quería encontrar. Mis últimos intentos de trabajar en la intervención social, dinamizando la casa donde residían trabajadoras temporeras colombianas en el cultivo de la flor en el Maresme, también habían topado con intereses ilícitos para un ejercicio profesional que yo consideraba ético. Frustrada y desesperada, escribí un email preguntándole si sabía de alguna oferta laboral a una profesora que me había dado algunos consejos sobre cómo



podía realizar el trabajo y con la que había bromeado ante lo que solicitaban, “análisis de la realidad” (solo con eso podía haber anticipado el descontento). Recibí una llamada instantánea. Su grupo de investigación acababa de convocar una plaza de becario de investigación para un nuevo proyecto, me presenté y gané el concurso. Así empezó mi vinculación con el grupo EMIGRA hace casi diez años, en una curiosa experiencia de sincronidad.

En ese momento la diversificación de orígenes de las migraciones ya había hecho emerger “otra negritud” en España, la de parte de la población procedente de Latinoamérica, los conocidos como “afrolatinos”. Junto con el movimiento panafricanista ya presente y anteriormente mencionado, fue el momento de la celebración de los Congresos Panafricanos en España que desembocaron en la Proposición no de Ley sobre Memoria de la esclavitud, reconocimiento y apoyo a la comunidad negra, africana y de afrodescendientes en España, aprobada el 12 de febrero de 2010. Esta proposición era el resultado de las dos propuestas presentadas en 2009 por el PP y PSOE respectivamente que según algunos autores, era un intento de aproximarse a la agenda Europea (España acababa de ser condenada por discriminación por parte de Naciones Unidas por el caso Rosalind Williams Lecraft sobre control policial por fenotipo), y fruto de la presión recibida por EEUU (con el nuevo presidente Obama) que animaba a combatir la discriminación racial y fomentar la igualdad racial en Europa, a la vez que persistía el fuerte control y criminalización de las migraciones negroafricanas (Toasijé, 2010).

#### **Imagen 4: Bakary y el intento fallido de entrar en el sistema educativo catalán.**

Visualizo una visita a domicilio que realicé cuando trabajaba en una substitución como educadora social de servicios sociales. Recuerdo un comedor decorado como los que conocí en Gambia en el que hay un hombre joven tumbado y el niño que vengo a visitar, emocionado al salir de su rutina. Su padre me explica desesperado que ya no sabe qué papeles tiene que llevar para que se proceda a la asignación de plaza escolar. Que perdió algunos documentos en su último viaje y tiene que volver allí para que los emitan de nuevo. Hace tres meses que su hijo está en casa y no va al instituto, dice que él trabaja en una fábrica y pasa muchas horas solo.

Después de esta conversación, fui personalmente a la Oficina Municipal de Escolarización e intenté averiguar qué documentación faltaba, intentando forzar la matrícula escolar a través de un informe de servicios sociales. Esto llevó una o dos semanas, y cuando finalmente llamé al padre para comunicarle que se había solucionado, consternado me dijo que ya no podía más y que había enviado de nuevo a su hijo a Gambia.

Desde ese primer proyecto, *Xarxa d'investigació en etnografia sobre migracions, minories, infància i educació* (AGAUR-ARAFI, 2007 ARAF2-00002. IP: Dra. Sílvia Carrasco) siempre he estado vinculada a algún proyecto de investigación. En el contexto del proyecto *Anàlisi diagnòstica i avaluació del funcionament i l'impacte dels EBEs de Vic i Reus a nivell educatiu i comunitari entre la població infantil i juvenil immigrada de nova arribada* (AGAUR-ARAFI, 2009 ARAFI-00042. IP: Dra. Núria Simó) realicé la tesina *Immigració i Educació: Infants, joves i famílies. Dels Espais de Benjuguada Educativa a l'escola*. Esta experiencia me acercó a la etnografía de la educación y a los debates y aportaciones sobre los procesos de incorporación de niños y niñas inmigrantes, así como los vinculados con las llamadas segundas generaciones y la perspectiva de éxito desde la que había trabajado el grupo y de la que pude profundizar en el proyecto *Trajectòries d'èxit escolar dels joves d'origen marroquí a Catalunya* (AGAUR-ARAFI, 2010 ARAF1 00037. IP: Dr. Jordi Pàmies).

A la vez, sin desvincularme del grupo de investigación, a partir de 2009 me incorporé de nuevo a distintos trabajos de intervención social. Primero trabajé como maestra de adultos (realizando, entre otras cosas, clases de lengua para inmigrantes) y, posteriormente, como educadora Social en Servicios Sociales Básicos en dos ayuntamientos. Substituía a otras profesional y me asignaron los casos en los que debía evaluar y emitir informes para los equipos de atención a la infancia y la adolescencia sobre el posible “riesgo” o ausencia del mismo en la situación de los menores. Entre ellos tuve algunos casos de menores hijos de inmigrantes gambianos y senegaleses, llegados recientemente o nacidos en Cataluña.

Estas experiencias percibiéndome hicieron percibir progresivamente el impacto de la crisis. Cada vez más familias acudían a servicios sociales porque estaban en paro, tenían problemas con la deuda hipotecaria, o problemas para asumir los recibos de consumos del hogar, así como otros gastos como el material escolar, el comedor (que dejaban de usar porque aun recibiendo una beca esta era solo parcial), etc. A la vez, veía cómo algunos de los informes sobre el riesgo de menores confundían claramente entre pobreza y riesgo social, como ya han advertido otros trabajos. En concreto, me preocupaba la falta de análisis transcultural de las prácticas de crianza, o incluso del propio concepto de persona y de las etapas vitales que se establecen, sus roles y funciones, en cuanto se evalúan las capacidades parentales o los entornos de los menores para establecer la existencia o no de riesgo social.

En ese momento accedí al máster en investigación etnográfica, teoría antropológica y relaciones interculturales con el objetivo de acceder al doctorado, realizando la tesina *Niños y jóvenes negroafricanos en Cataluña. Principales indicadores de inclusión/exclusión social*.

He de reconocer que mi formación de postgrado, a diferencia de lo que muchas veces ocurre, no ha sido nunca ni un camino solitario, ni en soledad. Por ello debo reconocer que todos los avances que he podido realizar no son un producto individual sino fruto de la perspectiva de un grupo. Y no solo por lo que implica la participación en proyectos de investigación grupales sino también por su faceta más informal y humana: las largas conversaciones nocturnas que acompañan a los congresos, o las que se dan mientras se ultiman los detalles del trabajo de campo, de una charla o de una reunión en los viajes en coche o tren, o el café para canalizar el estupor después de alguna controvertida reunión o visita, los emails a horas intempestivas o los grupos por redes de comunicación, que no solo calman ánimos sino también resuelven dudas en tiempo récord y acompañan la alienación del trabajo individual y los momentos emocionalmente fuertes que suceden cuando la vida fluye, como con el duelo y la maternidad.

Después de esa etapa llegó una oportunidad que no pude desaprovechar, una oferta para trabajar entre 2013 y 2017 como doctoranda en el proyecto RESL.eu “Reducing Early School Leaving in the EU” (FP7 320223, IP. Christianne Timmerman) que me llevó a sumergirme en la agenda política y la investigación académica sobre desigualdad educativa, así como adquirir mayor experiencia investigadora. Ciertamente es que en muchos momentos me di cuenta de que me invadía el “Síndrome del impostor”, especialmente cuando estaba en reuniones internacionales, haciendo que me sintiese en ocasiones fuera de lugar, o necesitando esforzarme mucho más para sentir que llegaba al nivel. Dar cuenta de esto, sin embargo, hizo que fuese más consciente de mi situación de clase y el impacto que la falta de referentes académicos en mi entorno próximo había tenido. Esta probablemente es la pieza mínima que justifica mi interés por la tesis.

Termino este relato con la imagen de mí misma, en un caluroso verano, cargando el ordenador portátil en una maleta hacia la biblioteca, para encontrar un lugar de máxima concentración en las (limitadas) horas que la conciliación familiar me permite para escribir la tesis. Ahora sé mejor quién es la persona que arrastra la maleta.

## **Anexo 2: Producció científica sobre la immigració negroafricana a Espanya i Catalunya. Revisant els objectius de l'acadèmia**

Referència: Narciso, L. (2010) "Producció científica sobre la immigració negroafricana a Espanya i Catalunya. Revisant els objectius de l'acadèmia" *Quaderns-e. Revista de l'Institut Català d'Antropologia*, 15 (2) 2010 pp. 76-95. ISSN 1696-8298.



Comentari:

## **Producció científica sobre la immigració negroafricana a Espanya i Catalunya. Revisant els objectius de l'acadèmia**

Laia Narciso Pedro

*Departament d'Antropologia Social i  
Cultural Grup EMIGRA - Centre d'Estudis i Recerca en Migracions,  
Universitat Autònoma de  
Barcelona*

### **2. Introducció.**

Actualment l'estudi de les migracions internacionals a l'Estat espanyol i Catalunya s'ha consolidat com a camp d'estudi específic de les ciències socials, i com a camp d'interès per altres ciències, especialment en àmbits com la salut o l'educació. Aquesta afirmació pot defensar-se amb diversos indicadors, d'una banda pel volum d'obres vinculades a aquesta temàtica, que va fer aparèixer ja al 2006 una obra de recopilació bibliogràfica, i de l'altra, per l'existència de grups i centres de recerca específics sobre aquesta temàtica presents a pràcticament tots els departaments de diferents disciplines vinculades a les ciències socials a les universitats espanyoles, i amb gran presència a les catalanes.

Aquesta consolidació ha de permetre fer una anàlisi de com s'està abordant aquest fet social, complex per la seva diversitat i especificitat en relació a les característiques de les diferents migracions segons orígens o diàspores de migrants, així com per les implicacions de transnacionalitat, i la importància que està adquirint a l'agenda política i a la societat.

Em proposo explorar l'abast d'una inquietud. El meu coneixement pròxim, laboral i personal, de persones procedents d'aquests països, em permet constatar les vivències especialment dures per aquesta població en aquests moments de crisi econòmica, que no es veuen reflectides encara en la producció actual sobre migracions<sup>1</sup>. Tot i que aquest buit podria explicar-se per l'actualitat del fenomen, després de recollir i analitzar la producció acadèmica de temàtica general<sup>2</sup> en relació a les migracions procedents d'Àfrica negra en els últims vint anys (Narciso 2010), confirmàvem que l'evolució d'aquesta seguia en paral·lel a la història d'assentament a l'Estat d'aquests migrants, observant un menor pes específic en el volum d'obres a partir del moment que altres grups de diferents orígens esdevenen majoritaris.

Pel que fa a l'estudi de les migracions en general, ja veïem en l'anàlisi de Bardají (2006) que alhora que es consoliden les migracions a l'Estat es consolida l'interès

<sup>1</sup> L'impacte de la crisi als països d'origen fou analitzat, per exemple, al curs ofert per la Universitat Complutense l'estiu de 2009 "Migración, crisis y conflicto en África subsahariana", sense abordar el seu impacte aquí.

<sup>2</sup> Per temàtica en general em refereixo a les aproximacions on l'objectiu no és aprofundir en un tema concret per al cas negroafricà, sinó l'objectiu en sí mateix és destacar les peculiaritats generals les migracions de persones d'origens d'Àfrica negra

acadèmic/científic respecte aquest fet social. El mateix autor explica com als últims anys, les publicacions es van especialitzant escollint algun tema monogràfic deixant enrere les publicacions més generalistes sobre immigrants estrangers o sobre nacionalitats en concret. Així doncs l'augment d'investigadors i de l'especialització respecte a les temàtiques abordades implica un desinterès per l'estudi de les migracions en general, passant a tractar temàtiques més concretes.

En aquest article analitzem quina ha estat la producció en tres aspectes centrals de la vida social, en els quals hi ha àmplia bibliografia específica sobre migracions: mercat de treball, salut i educació. Aquesta revisió es proposa, per tant, copsar si realment un cop l'acadèmia s'especialitza també es perd interès per l'estudi de particularitats de les migracions procedents d'Àfrica negra. Si això no succeís, la pèrdua de pes específic de les obres sobre migracions negroafricanes observada, no es podria atribuir al fet que l'acadèmia reflecteixi el procés d'assentament dels diferents col·lectius a l'Estat, sinó que hauria d'atribuir-se a la pròpia evolució de l'acadèmia, que suposa major especialització temàtica i augment d'especialistes. En resum, es tracta de constatar si l'acadèmia ha estat un reflex del propi procés d'assentament dels diferents col·lectius a l'Estat, o ha anat més enllà investigant els problemes socials vinculats al fenomen migratori actual, des de les perspectives dels protagonistes. És a dir, si la recerca simplement ha estat paral·lela als fluxos, *des d'una perspectiva receptora*, o bé ha estat vinculada a les problemàtiques experimentades per cada grup migrant, *des d'una perspectiva socialment sensible*.

## **2. Les migracions d'Àfrica negra a Espanya i Catalunya: una proposta d'anàlisi de la producció acadèmica.**

Les migracions han estat un fenomen comú al llarg de la història, intrínsec a l'espècie humana, tot i això, es parla de la "nova immigració" del segle XXI, ja que es diferencia dels moviments de població existents fins ara especialment per dues característiques: la seva internacionalització i el seu volum en termes absoluts. És producte del context de globalització, on els moviments de població, així com els intercanvis monetaris, de mercaderies o de coneixement, s'han mundialitzat, són constant i en totes direccions, i són de caràcter *transnacional* (Glick Schiller, N. i Szanton Blanc, C. 1995; Portes, A., Guarnizo, L. i Landolt, P. 1999; Beck, U. 2000; Koser, K. i Al-Ali, N. 2002). El que caracteritza als *nous* immigrants ha estat que s'han convertit, en la major part dels casos, en una classe obrera que viu més enllà del model de fronteres "(...) els treballadors es converteixen en un component més de la circulació de recursos a escala global, que opera dins els límits de la divisió internacional del treball". (Parella 2007: 124). Implica a una proporció significativa de persones i no és una activitat transitòria ni excepcional sinó caracteritzada per l'estabilitat en el temps, tot i la flexibilitat en l'espai.

Pel que fa a Espanya i Catalunya, la immigració en la última dècada ha esdevingut més significativa pel volum de persones en termes absoluts i per la seva intensitat temporal, així com per les seves noves característiques vinculades a l'estrangeria (Domingo 2007). Tot i que autors alguns indiquen l'arribada de migració econòmica estrangera des de mitjans dels vuitanta, no és fins més tard, especialment a partir de l'any 2000, que aquesta *nova immigració* comença a ser significativa, i s'accelera el flux migratori, constituint la migració internacional com a "fet o problema social" al nostre context. (Cachón 2003 citat per Parella 2007: 122).

Aquest canvi de model migratori no és únic de l'Estat espanyol, sinó que es produeix de la mateixa manera a altres societats del *sud d'Europa*. D'una banda, països que fins ara havien estat considerats com a camins per arribar a les àrees més riques de la Unió Europea, passen a ser el destí per sí mateix. La Unió europea cada vegada reforça més les seves



fronteres, endurint les polítiques d'estrangeria, arrel de la crisi econòmica dels setanta, alhora que aquests països generen gran demanda de treball poc qualificat.

Justament en aquest moment és quan comença l'arribada a Europa de persones procedents especialment d'Àfrica (Marroc i Àfrica negra). Les causes concretes que porten a Espanya i especialment a Catalunya a persones procedents d'Àfrica negra han estat descrites en aquests mateixos termes: la llarga tradició migratòria intra-continental, l'empobriment dels països d'origen, la dificultat per accedir als països més rics i el bon moment econòmic de destí (Kaplan 1998; Gómez Fayrén i Bel Adell 2000; Rodríguez 2002a; Jabardo 2004; Alvear 2008)

Segons Kaplan, a l'Àfrica occidental l'emigració és una estratègia familiar que històricament s'ha manifestat en diferents patrons migratoris. (Kaplan 1998:94) Referint a Findley i Ouedraogo (1993) distingeix dues estratègies: de supervivència i de mobilitat. Les primeres són migracions mixtes de tipus rural/urbà, en les que les persones es desplacen del camp a la ciutat o a països limítrofes per realitzar feines temporals, amb l'objectiu d'obtenir diners per a les despeses bàsiques dels grups domèstics. Les segones són migracions bàsicament masculines i transcontinentals, sovint amb destí a Europa, però passant per altres països africans com Nigèria i Líbia, per reunir els diners suficients per assumir la despesa del viatge. Es tracta d'una inversió familiar amb l'expectativa de millorar la categoria socioeconòmica dels membres i diversificar les seves fonts d'ingrés. Els diners obtinguts s'utilitzen, a més de per a despeses bàsiques, per educació dels infants i per a la construcció de vivenda sòlida.

En aquesta línia, Mendiguren (2010), exposa com entre una de les comunitats negroafricanes amb més tradició migratòria a Europa, les d'ètnia soninké, la migració és una forma més de solidaritat no només familiar sinó comunitària (entenent per comunitat les relacions referents a la pertinença a una ètnia, clan, llinatge, segment, família extensa, classe social, grup d'edat, poblat, barri, regne o religió [2010: 131]) com a estratègia per assegurar protecció social, poder i prestigi entre els seus membres. Les xarxes d'ajuda mútua i solidaritat familiar i comunitària es reproduïxen 'en el temps i l'espai', també el transnacional, esdevenint un dels pilars de la seva reproducció social.

A partir dels anys setanta s'inicia a la regió d'Àfrica occidental un important deteriorament ecològic que repercuteix directament en les possibilitats econòmiques i l'augment de les migracions. Inicialment, s'inicien migracions intercontinentals, d'homes, i les persones procedent de Senegal i Gàmbia segons Kaplan (1994: 96), es mouen especialment cap a Nigèria, a treballar a les mines de pedres precioses. D'allà surt un vol Lagos-Madrid que no requereix visat, i per molts suposa la porta d'entrada a Europa en un moment on accedir-hi és cada vegada més difícil. Els primers immigrants senegambians arriben a un destí originàriament no previst però aviat es mouen de Madrid al Maresme, per la demanda de mà d'obra agrícola que hi havia a la zona. Així doncs una arribada "casual" a un país on no hi havia hagut intensos llaços històrics<sup>3</sup>, ni lingüístics, ni comercials... que poc a poc produeix l'assentament de les migracions negroafricanes, especialment un cop s'inicien els processos de reagrupament familiar (el primer al 1991) i arriben també les primeres dones. En aquest sentit, Jabardo (2004) sosté que les causes que expliquen la immigració senegambiana a Catalunya són en part contradictòries. D'una banda l'exclusió d'Àfrica dels processos de globalització econòmica (amb la perpetuació de l'empobriment i els índex més baixos de desenvolupament) i de l'altra, l'augment de les xarxes informacionals que connecten els africans amb la resta del món (que fan que circuli la informació suficient per

---

<sup>3</sup> Sepa Bonaba, E. (1998a) apunta que sí que existeixen relacions històriques entre països d'Àfrica subsahariana i Espanya, i les narra des del S. XIV amb la colonització i el tràfic d'esclaus fins a l'actualitat.

conèixer que Catalunya requereix mà d'obra, i com indicava Kaplan (1998), els canals socials que faran que es vagin establint, reproduint la seva distribució ètnica d'origen).

Quan es consoliden les migracions transnacionals a Catalunya, a partir de l'any 2000, s'inicia l'arribada de persones d'una gran diversitat d'origens i s'accelera el flux migratori, les migracions negroafricanes, tot i no deixar d'augmentar, passen a ser relativament minoritàries, i així al 2009, la població amb nacionalitats de països d'*Àfrica subsahariana* representen el 5'3% de la població estrangera total, segons dades de l'Idescat, amb presència més significativa en alguns enclaus.

Ara sí que podem parlar sense discussions d'una història de contacte, la transnacional, que de la mateixa manera que passa amb altres col·lectius o diàspores, planteja noves realitats i per tant nous debats en l'àmbit científic vinculats tant a *origen* com a *destí*.

Com s'ha abordat aquest anàlisi des del món acadèmic en el context concret de Catalunya i Espanya?

La recopilació de Bardají (2006) i de la producció científica sobre migracions a Espanya (Observatorio Permanente de la Inmigración) permet observar el volum de producció i especialment les temàtiques concretes abordades des dels anys vuitanta fins a l'any 2006. Així, des de finals dels vuitanta i inicis dels noranta, coincidint amb el canvi de model migratori, hi ha obres referents a immigració estrangera a l'Estat espanyol i Catalunya. Al 1987 apareix la primera gran investigació a escala nacional desenvolupada pel Colectivo IOE, *Los inmigrantes en España*, en un monogràfic publicat per la revista *Documentación social* de Càritas Española (n. 66, 1987).

Bardají reproduïx l'argument del Colectivo IOE segons el qual bona part dels experts en emigrants espanyols, o experts en minoria gitana o barris marginals, passen a interessar-se per aquesta *nova immigració* i és a finals dels vuitanta i inici dels noranta quan es comença a construir 'l'expert en migracions', fins que ja al 2002 trobem "una explosión numérica de expertos en cuestiones migratorias en cualquier rincón del Estado" (Bardají 2006:19). Alhora que es consoliden les migracions a l'Estat es consolida l'interès acadèmic/científic respecte aquest fet social. Als últims anys, les publicacions es van especialitzant, deixant enrere les publicacions més generalistes sobre immigrants estrangers o sobre nacionalitats en concret. Podem pensar que aquest canvi es produeix per diversos motius: d'una banda, pel funcionament propi de l'acadèmia, on el major nombre d'experts implica més producció, i suposadament aprofundiment i especialització, o d'altra banda, per les característiques de les migracions en cada moment, que fa que amb la major diversificació d'origens i volum de població parlem de realitats més concretes i específiques per als diversos grups.

La metodologia de recerca de la bibliografia específica s'ha fet seguint tres criteris principals:

- Multidisciplinarietat (antropologia, sociologia, geografia, demografia, ciències de la salut i de l'educació)
- Periodització dins dels últims vint i cinc anys (1985-2010)
- Articles, capítols de llibre o llibres i tesis de producció espanyola i catalana, fruit de treballs de recerca, i no versions divulgatives o premsa.

La cerca s'ha fet en català i castellà a les bases de dades: ISOC (CSIC), ISI Web of Knowledge, ERIC (CSA), ERIC (EBSCO) i Dialnet, així com a les dades que aporten diferents investigadors a les pàgines webs dels Departaments d'Universitats espanyoles, i reculls bibliogràfics sobre Immigració ja existents.

Les paraules clau per a la cerca han estat:

- Àfrica, Àfrica negra, africà, africana, negroafricà, negroafricana.
- Subsahariana, subsaharià.
- Gambians, gambià, gambiana.

- Senegalesos, senegalès, senegalesa.
- Mandinga, mandinka, malinké, mandé o manden / bambara / soninké, sarakole, seraculeh, o serahuli / wolof / fula, fulani, peul, pula o fulfuldeh / diola, yola o djola / tucolor / serer o serere.
- Combinatòria amb Salut, Educació i Mercat de treball.

L'anàlisi de la producció acadèmica respecte immigració negroafricana a Espanya i Catalunya es planteja a continuació creuant dos aspectes: d'una banda dividint la producció en diferents etapes, corresponents a diferents moments d'assentament de la immigració negroafricana al territori juntament amb els fluxos generals d'altres orígens, comentats a l'apartat anterior, i de l'altra, agrupant la producció a partir de les temàtiques de les quals s'ocupa la producció sobre migracions en general en cada àmbit específic.

Respecte al primer punt, cal dir que l'arribada de població estrangera procedent d'Àfrica negra, especialment de Senegal i Gàmbia, a Espanya va suposar cap a mitjans del vuitanta i inici dels noranta l'aparició d'un nou fenomen social i un nou camp d'estudi per als investigadors/es. Kaplan (1998) situa les primeres arribades d'homes cap a 1985, i les primeres arribades de dones cap al 1991 amb el procés de reagrupament familiar que es va promoure aquell any, que ens indica alhora la superació d'un primer període d'assentament. Distingirem, per tant, un primer període d'arribada de població, especialment masculina entre 1985-1991, i un segon període a partir dels reagrupaments del 1991 i fins al moment en que es diversifica l'arribada d'orígens de la població estrangera, aproximadament l'any 2000, per tant entre 1992-2000 i un tercer període, des de llavors fins a l'actualitat, 2001-2010.

Respecte a les temàtiques recopilades, cal dir que es recullen temàtiques específiques<sup>4</sup> vinculades a mercat de treball, salut i educació referides a la immigració negroafricana, entenen que aquests són els àmbits centrals de la incorporació al nou context social, deixant de banda aspectes més específics com les polítiques o mitjans de comunicació, entre altres. La qüestió de gènere es té en compte de forma transversal en la producció. Per tal de fer una anàlisi de les temàtiques abordades i els buits existents, aquesta es compararà amb la producció acadèmica nacional sobre immigració en general durant el mateix període, recopilada per Bardají (2006).

### **3. La producció acadèmica sobre immigració negroafricana a Espanya i Catalunya.**

#### **3.1. Mercat de treball i immigració negroafricana.**

Al capítol "*Trabajo y economía*" p.224-250, del recopilatori de Bardají (2006), trobem un llistat bibliogràfic de vint-i-set pàgines, i li podem afegir, com justificarem més endavant el capítol sobre "*Cooperación y desarrollo*" pàg. 345-348, i amb això tenim més de sis-centes referències citades.

Pel que fa a les temàtiques abordades, que ens serveixen de referència per a l'anàlisi concret sobre mercat de treball i població negroafricana, podem distingir vuit temes principals:

- Obres generalistes respecte a característiques dels immigrants negroafricans en relació al mercat de treball, inserció laboral, condicions.
- Segmentació del mercat de treball: sectors, economia submergida.
- Balanç econòmic: contribució.
- Empresariat d'origen negroafricà.
- Desenvolupament i cooperació (impacte a origen).
- Racisme i mercat de treball.
- Dona negroafricana i mercat de treball.

Narciso Pedro, L. *Producció científica sobre la immigració negroafricana*

<sup>4</sup> Consultar NARCISO (2010) per al recull de referències de temàtica general.

Respecte a la producció sobre mercat de treball i immigració en general, ja hi ha un important nombre de publicacions des dels noranta, i especialment entre 1997 i 2004 (i al voltant de l'any 2000, on molts autors han situat la internacionalització de les migracions a Espanya). Pel que fa a les temàtiques, les obres més freqüents eren de temàtiques genèriques, la segmentació laboral i l'empresariat d'origen immigrant, i les menys abordades són mercat de treball i fills/es de la immigració estrangera, immigració i sindicat, l'impacte a origen i les remeses, i mercat de treball i gènere. Destaca la poca presència de referències a les migracions negroafricanes en obres genèriques que inclouen el cas de diversos col·lectius o comparacions segons diferents nacionalitats.

En el cas de les investigacions sobre mercat de treball i població d'origen negroafricà (sobretot senegambià), el resultat de la cerca en diferents bases de dades és el següent:

**De 1985 a 1991:** No s'han trobat autors que investiguin immigració negroafricana i mercat de treball específicament.

**De 1992 a 2000:** Bel Adell, C. et al. (1996); Centre d'Estudis Africans (1999); Centro Pignatelli, (ed.), Alemany, J.M. et al. (1997); Checa, F. (1998); Colobrans, J., Cruz, A. i Fernández, E. (1992); Gelpi, E. (1999); Gozávez Pérez (dir), Ponce Herrero, G. et al. (1993); Hernández, I. (1993; 1997); IDFO. Institut per al Desenvolupament de la Formació i l'Ocupació (1998; 1999); Mendoza, C. (2000); Ramírez Angulo, M.J (1997) Tshibambe, N. (1997); Vargas, M.D. (1998); Wabgou Maguemati, E. (2000).

**De 2001 a 2009:** Acien, E., Majuelos, F. (2003); Diao, A. ( 2007<sup>a</sup>; 2007<sup>b</sup>); Fons Català de Cooperació (2005); Goldberg, A. (2004; 2006); Jabardo, M. (2001; 2004a); Pallares, J. (2009) ; Sow, P. i Tété, K. (2007); Sow, P. (2004a; 2004b).

En un primer moment, no es poden identificar autors que tractin aquesta temàtica, i això pot ser d'una banda perquè l'arribada recent fa que no hi hagi encara consolidat l'objecte d'estudi com a tal, o perquè l'interès era més ampli. El gruix d'autors els trobem en la segona fase del primer període, és a dir, a partir del moment en el que es consolida la presència d'immigrants negroafricans a través dels primers processos de reagrupament familiar, especialment a partir de 1995. En el tercer període trobem alguns autors que aborden temàtiques molt específiques dins del tema del mercat de treball.

Destaquen per nombre les **obres generalistes respecte a característiques dels migrants negroafricans en relació al mercat de treball**. La majoria d'autors plantegen la qüestió a través de parlar de la inserció laboral, o les condicions de treball d'aquests immigrants, i han estat realitzades especialment durant els anys noranta. Els autors que als últims temps es dediquen a aquesta temàtica, entre altres, al territori català són Mercedes Jabardo i Alejandro Goldberg.

Les referències obtingudes són<sup>5</sup>:

COLOBRANS, J., CRUZ, A. I FERNÁNDEZ, E. (1992). *Exposició dels resultats de la investigació sobre la situació dels immigrants nord i centre africans a la Província de Barcelona: projecte integral d'inserció social i professional per treballadors immigrants nord i centre africans*. Barcelona: APIP: HACER co-finançat per Fons Social Europeu i Area de Promoció Econòmica, Diputació de Barcelona.

GOZÁLVEZ PÉREZ (dir); HERNÁNDEZ, I. (1993). *Inmigrantes marroquíes y senegaleses en Alicante y Castellón: características demográficas, socio-económicas, culturales y de hábitat*. Alicante: Secretariado de Publicaciones, Universidad de Alicante.

---

<sup>5</sup> He optat per citar les obres completes en tot aquest apartat perquè pugui apreciar-se el títol i la vinculació amb la temàtica comentada, així com ordenar les obres per any, per apreciar si hi ha evolucions o tendències respecte a les temàtiques i el volum d'obres. Aquestes referències no s'inclouen a l'apartat final, per evitar repeticions.

BEL ADELL, C. *et al.* (1996). *Realidad social de la inmigración: condiciones de vida del inmigrante africano en el municipio de Murcia*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.

CHECA, F. (1998). *Africanos en la otra orilla: trabajo, cultura e integración en la España mediterránea*. Barcelona: Icaria.

IDFO. Institut per al Desenvolupament de la Formació i l'Ocupació (1998). *Inmigración africana y formación continua: estrategias de adecuación metodológica de la formación continua al colectivo inmigrante africano en Cataluña*. Barcelona: IDFO, DL.

IDFO. Institut per al Desenvolupament de la Formació i l'Ocupació (1999). *Seguridad e higiene en el trabajo para trabajadores africanos*. Barcelona: IDFO, DL.

WABGOU MAGUEMATI, E. (2000). "Estudio sobre la inmigración de los senegaleses en la Comunidad de Madrid desde una perspectiva de redes sociales." En *Congreso sobre la inmigración en España España y las migraciones internacionales en el cambio de siglo* (2º. 2000. Madrid). Vol. 1: Flujos migratorios, documento 4, 21 p. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

JABARDO, M. (2001). *Ser africano en el Maresme. Migración, trabajo y etnicidad en la formación de un enclave étnico*. Tesis de doctorado. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

GOLDBERG, A. (2004). *Ser inmigrante no es una enfermedad. Inmigración, condiciones de vida y de trabajo. El proceso de salud/enfermedad/atención de los inmigrantes senegaleses en Barcelona*. Tesis de doctorado. Dir. Kaplan, A. I Romani, O. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

JABARDO, M. (2004a). Culturas del trabajo y trabajo de las culturas. Una mirada a los senegambianos del Maresme, a *Studia Africana*, 13, octubre, pp. 7-15.

Un altre tema a destacar és **la segmentació del mercat de treball**. Com indica Parella, comentant les dades d'afiliació a la Seguretat socials segons continents i grups de cotització "(...) l'etnoestratificació només afecta els estrangers no comunitaris (les nacionalitats d'estrangers que es corresponen amb la figura social de "l'immigrant"), sobretot els africans." (Parella, 2007:137)

Així, podríem pensar que és una temàtica d'especial interès per analitzar, però sorprèn el poc abast de les anàlisis. També hi ha autors que han analitzat específicament sectors on es concentra bona part de la població immigrant negroafricana, així com qüestions vinculades a l'economia submergida. En aquest sentit, destaca Papa Sow com a autor que investiga aquestes qüestions en relació als immigrants senegambians a Catalunya.

VARGAS, M.D. (1998). La inmigración africana de venta ambulante: el caso de Alicante, en Checa, F. (Ed.) *Africanos en la otra orilla: trabajo, cultura e integración en la España mediterránea*, Barcelona: Icaria, pp. 61-77.

MENDOZA, C. (2000). Inmigración africana y agricultura en España: el caso de la provincia de Girona, en *Congreso sobre la inmigración en España España y las migraciones internacionales en el cambio de siglo* (2º. 2000. Madrid). Vol. 3: *Inmigración, economía y mercados de trabajo*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

ACIEN, E., MAJUELOS, F. (2003) De la exclusión al estigma. Mujeres inmigrantes africanas en contextos de prostitución en el Poniente Almeriense, Almeria: Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía.

SOW, P. i TÉTÉ, K. (2007). *Estalvis Populars africans a Catalunya: Tipus i formes submergides de pràctiques financeres dels immigrants*. Barcelona: Informe de la Fundació Jaume Bofill.

PALLARES, J. (2009) el nº 10 "Mujeres inmigrantes y trabajo sexual en Lleida" de *Collección Sud-Nord* nº 9.



Amb encara menys treballs, es troba tractat el tema de l'**empresariat d'origen negroafricà**, principalment amb dos autors, el ja citat Papa Sow, que aborda les pràctiques comercials transnacionals, i Alejandro Goldberg que es centra en el comerç informal de venda ambulants: SOW, P. (2004a). "Prácticas comerciales transnacionales y espacios de acción de los senegaleses en España" en Ribas, N.; Escrivà, A. (coord.). *Migración y desarrollo: estudio sobre remesas y otras prácticas transnacionales en España*. Córdoba: CSIC.

GOLDBERG, A. (2006). "Dinámicas y estrategias socioculturales de inserción económica de los migrantes senegaleses: una indagación etnográfica", en *Empresariado étnico en España*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Fundación CIDOB, pp.263-286.

Finalment, s'ha localitzat un estudi del **balanç econòmic**, analitzant la contribució de treballadors africans a l'economia espanyola i a d'altres aspectes socioculturals:

GELPI, E. (1999). "La contribución de los trabajadores inmigrantes a la vida económica, cultural y social", en *Inmigración africana y formación continua : Iª Jornada de intercambio metodológico*. Barcelona: IDFO.

Algunes publicacions es refereixen a l'**impacte de les migracions a origen**. Tradicionalment, aquest tema per a altres col·lectius s'aborda a través de l'anàlisi en termes de guany i pèrdues que suposa la migració per a origen - destí, fent referència a la inversió perduda en treballadors qualificats que marxen de països pobres cap a rics, les remeses, aspectes d'organització familiar i afectiu, etc., però en el cas senegambian, destaca la incidència en el tema de la cooperació al desenvolupament, el qual podem entendre'l com un impacte en origen que suposa la migració. En aquest sentit, han sorgit nous termes com el co-desenvolupament qüestionat per altres autors com Jabardo (2004; 2006) que entenen aquest procés com una estratègia dels immigrants, o en termes de Durand (1994) o Landolt (2001), com una remesa col·lectiva: "Lo significativo de la más reciente migración senegalesa hacia Europa-preferentemente hacia Francia, Italia y España, que se han convertido en sus principales destinos- es la forma en que los emigrantes consiguen canalizar los recursos de las Ongs (asociaciones de apoyo a la inmigración o asociaciones de inmigrantes) hacia sus lugares de origen." (Jabardo 2004:5)

Així, trobem principalment:

CENTRO PIGNATELLI (ed.); ALEMANY, J.M. *et al.* (1997). *Desarrollo, maldesarrollo y cooperación al desarrollo: África Subsahariana*. Zaragoza: Departamento de Educación y Cultura.

HERNÁNDEZ, I. (1997). "La mujer en el desarrollo." a *Desarrollo, maldesarrollo y cooperación al desarrollo: África Subsahariana. - I. Desarrollo y maldesarrollo. 7. Evolución política*. Zaragoza: Departamento de Educación y Cultura, pp.121-131.

RAMÍREZ ANGULO, M.J. (1997). "África occidental y central." a *Desarrollo, maldesarrollo y cooperación al desarrollo: África Subsahariana. - I. Desarrollo y maldesarrollo. 7. Evolución política*. Zaragoza: Departamento de Educación y Cultura, pp.259-275.

TSHIBAMBE, N. (1997). "Fracaso del desarrollo y ajuste estructural en África subsahariana." a *Los retos de fin de siglo en África: derechos humanos, desarrollo, democracia, ajuste estructural e inmigración - emigración*. L'Hospitalet de Llobregat, pp.61-99.

CENTRE D'ESTUDIS AFRICANS (1999). *La cooperació de Catalunya amb l'Àfrica subsahariana*. Barcelona. CEA. Centro de Investigaciones Sociológicas.

VVAA (2005). *Migracions senegaleses a Catalunya: diagnòstic, maneres de relacionar-se i de comunicar-se i solidaritat amb les comunitats d'origen*. Barcelona: Fons Català de Cooperació al Desenvolupament.

DIAO, A. (2007a). “Las migraciones africanas: su impacto en el desarrollo”, en Alcalde, A.R y Ortiz, A. *Democracia y buen gobierno en África subsahariana*. Madrid: Siglo XXI, pp111-126.

DIAO, A (2007b). “La migración senegalesa en España: claves de su contribución al desarrollo” en *Documentación Social*, nº 147 2007, pp. 97-114.

DIAO, A. (2007c). “Codesarrollo y democracia: el papel sociopolítico de los inmigrantes”, en Iniesta, F., *África en diáspora: movimientos de población y políticas estatales*. Fundació CIDOB.

Pel que fa a estudis sobre **discriminació racial al mercat de treball**, no trobem bibliografia específica en aquest sentit, tot i que les evidents característiques fenotípiques poden fer pensar que els estereotips i els prejudicis racistes poden influenciar sovint en la relació que aquestes persones mantenen amb el mercat laboral. En concret, només es pot citar un capítol, en el qual no es fa referència explícita al mercat de treball a la discriminació en la que l'element “racial” és un tret més a afegir a la discriminació de gènere així com a la categoria d'estranger pobre:

GOMES, A. M. DA SILVA (1994). “Cotidianidad y vida de una inmigrante negra: el racismo como primer diálogo de contacto” a *Extranjeros en el paraíso*, Barcelona: Virus, pp.139-154.

En referència a la recerca **sobre la dona negroafricana i el mercat de treball**, trobem un nombre no menyspreable d'estudis que focalitzen en la qüestió de gènere, centrant-se especialment en les dones immigrants i com en elles coincideix una triple discriminació pel fet de ser dones, pobres i negres, és a dir en termes de gènere, classe i racialització. Però els estudis sobre aquesta qüestió han estat globals i no centrats en un col·lectiu, tot i que hi ha especialistes en els processos migratoris de l'Àfrica negra que desenvolupen el tema de gènere, com el cas de Kaplan, A. ( 2000a; 2000b; 2007), Jabardo, M. (1998) o Ribas, N. (1996, 1999). Ara bé, les obres que parlen sobre dona negroafricana i mercat de treball són molt minoritàries a l'àmbit espanyol i català, i de fet només hem trobat un autor que faci referència explícita a aquest tema i no només a les dones immigrants en general. Aquest autor, citat ja en altres temàtiques, és Papa Sow:

SOW, P. (2004). “Mujeres inmigrantes y/o esposas de inmigrantes senegaleses y gambianos en Cataluña (España): entre la vida familiar y la vida profesional” en *Revista Documents d'Anàlisi Geogràfica*, número 43, Bellaterra, (Barcelona, UAB.), pp. 69-88.

En aquest article l'autor descriu principalment les vinculacions entre producció (integració al mercat de treball) i reproducció (rol de gènere que les descriu com a puntals de l'àmbit domèstic i la cura familiar), en el cas de les dones *làkk kat*<sup>6</sup>.

D'altra banda trobem obres que es refereixen a la prostitució de dones immigrants en general on s'inclouen les dones negroafricanes com a grup d'estudi concret entre altres grups. Aquestes referències han estat incloses en el grup temàtic sobre segmentació del mercat de treball: economia submergida, ja que els factors claus són les característiques de la prostitució i els motius que condueixen a optar per formes de treball submergit.

Finalment, no hi ha cap autor que hagi abordat la qüestió de la **inserció laboral dels fills i filles dels immigrants procedents d'Àfrica negra**. Aquesta absència és un fet destacable ja que si situem el primer període de reagrupament familiar al 1991, podem pensar que hi ha bona part de població de segona generació, o de generació 1,5 (seguint la

---

<sup>6</sup> Papa Sow utilitza aquest terme wolof seguint a N'Diaye (1998). Aquest terme és com els wolof anomenen a la resta de grups de la regió de *senegambia* que parlen una llengüa diferent al wolof. Sow l'utilitza incloent-los a tots, fent encara més referència a l'etnicitat i no a la nacionalitat que el terme utilitzat pel Kaplan. Tot i això, la denominació més comuna quan es parla de migracions a Catalunya és la de Kaplan.



classificació sociològica) en edat jove, adolescents i joves adults que poden incorporar-se al mercat laboral si la seva situació respecte a nacionalitat o permís de treball els ho permet.

Comparant la producció general respecte migracions i mercat de treball amb la producció sobre la immigració negroafricana, observem que el volum majoritari de producció es situa entre 1992 i 2000, per tant, abans que el gran gruix de la resta de producció, confirmant que a partir del 2000 es posa èmfasi en altres col·lectius o nacionalitats. Així doncs, l'evolució de la producció segueix en paral·lel la història dels assentaments de diferents grups de població immigrant a l'estat.

Des de la perspectiva dels temes abordats, destaquen les obres generalistes, que són un gruix important de tota la producció, de la mateixa manera que passa amb la resta de grups segons orígens. En canvi hi ha menys producció relativa en els temes específics abordats. Destaca el nombre d'obres que parlen sobre cooperació com a impacte de la immigració a origen, i alhora l'absència de publicacions respecte remeses, fet que ens mostra ja en el seu abordatge una especificitat significativa, a no ser que es tracti d'un biaix dels investigadors/es, que atorgui menys agència als migrants negroafricans i per tant parli en termes de cooperació sobre els mateixos aspectes que per altres migrants es parla de remeses.

### **Salut i immigració negroafricana.**

D'una banda, al capítol "Salut" p.275-303, del recopilatori de Bardají (2006) ja referit, trobem un llistat bibliogràfic de vint-i-vuit pàgines amb més de cinc-centes referències citades. Les temàtiques que podem distingir-hi són:

- Atenció sanitària dirigida a persones immigrants.
- Epidemiologia i salut pública, concretament referents a malalties infeccioses i/o a malalties "importades".
- Salut mental.
- Salut i qüestions culturals, en relació a malaltia o a salut, o més específicament obres sobre mediació intercultural en l'àmbit sanitari.
- Salut i desigualtat social.
- Salut i dona immigrant.
- Obres emmarcades dins l'àmbit de la pediatria, i força emmarcades dins el tema de la nutrició.
- Educació sanitària: projectes d'intervenció prevenció i/o promoció de caire divers.

Pràcticament des de 1990 fins a l'actualitat s'han anat publicant obres sobre immigració i salut, però el volum és menys important que en altres àmbits com el socioeconòmic. Tot i que les qüestions sobre salut i immigració negroafricana es comencen a publicar a inicis i mitjans dels vuitanta, el volum comença a ser considerable en la franja temporal de 1997-2004.

Pel que fa al àmbit temàtic, destaquen, per la seva extensió i amplitud temàtica i per l'augment que es produeix a partir de l'any 2000, les publicacions vinculades a l'Atenció sanitària dirigida a persones immigrants i qüestions vinculades a la Salut pública (malalties epidemiològiques) i Salut mental. Específicament, cal destacar les publicacions referents a la salut de les dones immigrants, amb amplitud de subtemes entre els que destaquen la planificació familiar, la fecunditat i la sexualitat, i el tema específic de la mutilació genital femenina. Respecte a temàtiques minoritàries, cal parlar de la salut i la desigualtat social, un enfocament novedós en el context de la producció, però no majoritari.

D'altra banda, per aquest tema específic trobem un altre recull bibliogràfic en el qual ens basarem per a l'anàlisi: Gijón, T, Jimenez, M. L. y Martínez, E (2008). Les conclusions d'un i altre son similars, l'atenció sobre salut i immigració a Espanya és recent comparant amb altres països europeus. Inicialment les obres sobre salut i immigració es van fixar en els reptes

que suposava la 'nova població' al sistema de salut i sobretot per a l'atenció primària. Aviat es va observar com les demandes de la població immigrant eren similars a les de la població autòctona trencant els tòpics sobre malalties importades. Tot i això en aquest recull es confirma l'estudi de malalties infeccioses o 'malalties importades' com una de les temàtiques més abordades així com les obres en referència al sistema sanitari i la salut mental.

Pel que fa concretament a salut i població procedent d'Àfrica negroafricana trobem:

**De 1985 a 1991:** Balanzó, X., Bada, J. L., González, C. A. (1984); Savall, R. Et al. (1989).

**De 1992 a 2000:** Gómez Rodríguez, A. J. (1992); Prohens Perelló, B. (1992); Cabot, A. (1993); Domingo, A., Clapés, J., Prats, M. (1995); Kaplan Marcusan, A. (1995; 1997) Checa, F. (1998); Calvo Buezas, T. (coord.) (1999); Gatell, P. (1999); Madurga, P. y García, D. (1999); Ortiz, B. et al. (1999); Roca, C. et al. (1999); Navas, M. (2000)

**De 2001 a 2009:** Castillo, S. (2001); Laynez, F. Et al. (2001); ; Roca et al. (2001); Roca, C., Balanzó, X., Fernández-Roure, J.L, Sauca, G., Savall, R., Gascon, J. (2002); Pérez, J.L. (2002); Ferrer, X. et al. (2003); Blázquez, M.I. i Mazarrassa, L. (2003); Blázquez, M.I. et al. (2003); Blázquez, M.I. (2003); Mendiguren, B. (2005; 2007a; 2007b; 2007c; 2008a; 2008b; 2009a; 2009b; 2010) Merino Tejada, M. (2003); Fons, V. (2004; 2008); Goldberg, A. (2004; 2008); Kaplan Marcusan, A. (2000; 2001; 2006); Kaplan Marcusán i Carrasco (1999; 2001); Cáceres, J. i Espeitx, E. (2006); Pardo Moreno, G. (2006) Sow, P. i Bledsoe, C. (2007); Pardo, G.; Engel, J.L; Agudo, S. (2007); Silatchon, M. C. (2007); Mallart, Ll. (2008; 2009)

En un primer moment trobem pocs autors que tractin aquesta temàtica, bé perquè l'arribada recent fa que no hi hagi encara consolidat l'objecte d'estudi com a tal, o bé perquè els primers treballs són més generalistes. L'inici de publicacions les trobem en una segona fase del primer període, a partir del moment en el que es consolida la presència de migració negroafricana amb els primers processos de reagrupament familiar a partir de 1995. Finalment en l'últim període, amb la internacionalització de les migracions al voltant del 2000 i amb la consolidació del fenomen a Catalunya, trobem més autors que com veurem a continuació, aborden temàtiques molt específiques dins del tema de salut i immigració.

Pel que fa a les temàtiques abordades, es reproduïxen les mateixes que en l'àmbit de salut en general o que tracten de la situació d'immigrants d'altres nacionalitats:

Respecte a **Atenció sanitària o descripció de sistemes mèdics** les referències obtingudes són:

BALANZÓ, X., BADA, J. L., GONZÁLEZ, C. A. (1984). "La atención sanitaria en la población africana residente en la comarca del Maresme (Barcelona)." *Revista de sanidad e higiene pública* 1984:58 (7-8):769-778.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, A. J. (1992). *Necesidades de salud y utilización de servicios sanitarios por los inmigrantes africanos en Granada: un estudio exploratorio*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.

ROCA, C. et al. (1999). "Caracterización demográfica, motivos de consulta y morbilidad prevalente en la comunidad de inmigrantes africanos de la comarca del Maresme." *Medicina. Clinica*, 1999:215-217.

ORTIZ, B. et al. (1999). "Motivos de hospitalización de pacientes africanos en la planta de medicina interna. Estudio de 108 casos." *Atención primaria*, 24 (supl.li), 1999:398.

FERRER, X. et al. (2003). "Unekete: aproximación a la atención primaria en Gambia. ¿Que le pasa?" *Atención primaria*, 32 (supl. 1) 2003:63.

En aquest àmbit, les publicacions són inicialment de caire descriptiu i generalista, sembla que sorgeixin com a resposta d'una realitat quotidiana en el marc de l'atenció primària tant a 'origen' com a 'destí', i només una publicació fa una anàlisi des de la perspectiva del pluralisme mèdic.

Destaquen per nombre les obres d'**Epidemiologia i salut pública**. La majoria d'autors aborden la qüestió a través de parlar de malalties infeccioses, és a dir, la influència que ha generat la immigració en la 'reaparició' de malalties suposadament superades per la transició epidemiològica, així com l'anàlisi de la situació de la sanitat pública

SAVALL, R. *et al.* (1989). "Prevalencia de la infección por el virus de la Inmunodeficiencia humana (VIH) tipo 1 en enfermos africanos residentes en Catalunya." *Medicina Clínica*, 92, 1989:161-163.

GATELL, P. (1999). "Mujer senegalesa" en *Investigación epidemiológica de casos en población desfavorecida (estudios de casos)*. Madrid: muestra de informes. pp-289-292.

MADURGA, P. Y GARCÍA, D. (1999). "Entrevista con un joven senegalés y otro de Sierra Leona", en *Investigación epidemiológica de casos en población desfavorecida (estudios de casos)*. Madrid: muestra de informes. pp-285-288.

CASTILLO, S. (2001). "Red Europea entre las Comunidades de África Subsahariana y los agentes de salud para la prevención de VIH/SIDA", en *Prevención del VIH / SIDA en inmigrantes y minorías étnicas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, pp.77-80.

LAYNEZ, F. *et al.* (2001). "Inmigrantes africanos ingresados por enfermedades infecciosas." *Atención Primaria*, 28 (Supl. 1), 2001:113.

ROCA *et al.* (2001). "Red Europea entre las comunidades de África Subsahariana y los agentes de salud para la prevención del VIH/SIDA", a *Prevención del VIH/SIDA en inmigrantes y minorías étnicas*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, pp.77-80.

ROCA, C., BALANZÓ, X., FERNÁNDEZ-ROURE, J.L, SAUCA, G., SAVALL, R., GASCON, J. (2002). "Enfermedades importadas en inmigrantes africanos: estudio de 1321 pacientes." *Medicina Clínica*, 119 (16), 2002: 616-619.

PÉREZ, J.L. (2002). "Inmigración africana en Canarias e infección tuberculosa." *Medicina clínica*, 118 (1) 2002:38.

MENDIGUREN, B. (2007a) "Los efectos indeseables del trabajo social con población emigrante: el caso del sistema público de salud en Malí", *Revista española de Desarrollo y Cooperación* nº19, IUUC-UCM.

- (2007b) "La Antropología de la Medicina como herramienta diagnóstica y de tratamiento del mal estar de la sanidad pública en los países en vías de desarrollo: el caso de Malí", en Esteban (ed) *Introducción a la Antropología de la salud*. Bilbao: Ed. Osalde.

- (2009a) "Las migraciones en África Subsahariana: un problema de salud pública o de los posible efectos perversos del (co) desarrollo en materia socio-sanitaria", *Rev Anthropology and Health Journal-AHJ*, nº 2.

En canvi, s'aprecia una baixa producció sobre **Salut mental**, amb una única publicació que parla sobre depressió, i una altra que es refereix en general a immigració africana, de manera que engloba també el Magreb:

NAVAS, M. *et al.* (2000). *Una aproximación psicosocial a la inmigración africana de un municipio del poniente almeriense: causas, consecuencias y políticas futuras*. Madrid: Universidad Pontificia Complutense.

PARDO, G.; ENGEL, J.L; AGUDO, S. (2007). "Diagnóstico de depresión en inmigrantes subsaharianos." *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y comunitaria*, Vol. 39, nº 11, 2007 p. 609-614.

En la temàtica de **Salut i cultura**, trobem les aportacions següents:

PROHENS PERELLÓ, B. (1992). *Brujos y libaciones a espíritus entre los wolof de Senegal*. Tesis doctoral, Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.

CHECA, F. (1998). La culturización del dolor. Salud y enfermedad en los inmigrantes africanos, en F. Checa (edit.): *Africanos en la otra orilla. Trabajo, cultura e integración en la España Mediterránea*. Barcelona: Icaria, pp. 81-121.

FONS, V. (2004). *Entre dos aguas. Etnomedicina, procreación y salud entre los Ndowe de Guinea Ecuatorial*. Barcelona: Ceiba.

MENDIGUREN, B. (2005) *Inmigración, medicalización y cambio social entre los soninké: El caso de Dramané (Mali)*. Tesis doctoral Dir. M. L. Esteban. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

MALLART, LL. (2008) “Reflexiones sobre la etnografía por el estudio de los sistemas médicos africanos”, en Fernandez et al. (Eds.) *La diversidad frente al espejo: salud, interculturalidad y contexto migratorio*, Quito: Eds. Abya-Yala.

- (2009). *El sistema mèdic d'una societat africana: els Evuzoc del Camerún*. Barcelona: Institut d'estudis catalans.

MENDIGUREN, B. (2009b) “Sistemas médicos en Mali: en zona de inmigración: interacciones pasadas y presentes entre lo local y lo global”, *Revista Académica de Relaciones Internacionales*, nº 1.

En estreta vinculació a aquest darrer tema trobem l'àmbit de **mediació intercultural**, on no s'han pogut identificar publicacions específiques sobre el grup migrant objecte d'anàlisi.

També és minoritari l'abordatge de qüestions vinculades a **Desigualtat social i salut**:

DOMINGO, A., CLAPÉS, J., PRATS, M. (1995). *Condicions de vida de la població d'origen africà i llatinoamericana a la regió metropolitana de Barcelona: una aproximació qualitativa*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

GOLDBERG, A. (2004). *Ser inmigrante no es una enfermedad. Inmigración, condiciones de vida y de trabajo. El proceso de salud/enfermedad/atención de los inmigrantes senegaleses en Barcelona*. Tesis doctoral dirigida por Adriana Kaplan i Oriol Romaní. Tarragona: URV.

- (2008) “El proceso de salud/enfermedad/atención de los migrantes senegaleses en Barcelona”, en Fernandez et al. (Eds.) *La diversidad frente al espejo: salud, interculturalidad y contexto migratorio*, Quito: Eds. Abya-Yala.

MENDIGUREN, B. (2007c) “La institucionalización de la biomedicina y las jerarquías locales entre los soninké de Malí”, *Revista Studia Africana*, nº17.

- (2008a) “Medicalización y cambio social entre los soninké: el caso de Dramané (Malí)”, en Fernandez et al. (Eds.) *La diversidad frente al espejo: salud, interculturalidad y contexto migratorio*, Quito: Eds. Abya-Yala.

Respecte a **Dona negroafricana i salut** trobem:

KAPLAN MARCUSAN, A. (1995). “Aculturación de los comportamientos reproductivos en la población migrante senegambiana residente en Catalunya”, en *International Meeting on Immigration: Health and Social Policies: abstracts*, Granada, pp. 17-18.

- (1997). “Aculturación de los comportamientos reproductivos en la población migrante senegambiana residente en Cataluña” en *Inmigración: salud y políticas sociales*. Granada : Escuela Andaluza de Salud Pública. pp.153-157.

CALVO BUEZAS, T. (coord.) (1999). *Estudios de caso. Mujer senegalesa. Vol 2*. FAO, pp. 163-166.

KAPLAN MARCUSÁN, A. (2000) “Integración social, identidad étnica y género: la salud sexual y reproductiva de las mujeres migrantes subsaharianas: retos e implicaciones”, en *II Congreso sobre la Inmigración en España*, Madrid, octubre 2003.

MERINO TEJADA, M. (2003). *Fecunditat de dones migrants subsaharianes: estudi sobre un col·lectiu resident a Mataró procedent de Gàmbia, Senegal i Malí*. Tesi doctoral. Diridida per Maria do Carmo Fonseca.

KAPLAN MARCUSÁN, A. (2006). *Mutilació genital femenina: prevenció i atenció*. Institut Català de la Salut.



- PARDO MORENO, G. (2006). "Acercamiento a las características sociosanitarias de las mujeres subsaharianas de 2 programas de atención a inmigrantes de Madrid." *Enfermería clínica*, vol. 16, núm. 5, pp. 264-267.
- SILATCHON, M. C. (2007). "Mujer, África y salud", *A tu salud*, 1137-3350, nº 58, 2007. pp.22-26.
- SOW, P. I BLEDSON, C. (2007). "High fertility Gambians in Low Fertility Spain: The dynamics of child accumulation across transnational space." In *Demographic Research Review*, Volume 16, article 12, pp. 375-412.
- FONS, V. (2008) "Algunas consideraciones teóricas a propósito de la concepción de la salud procreativa de las mujeres ndowé de Guinea Ecuatorial", en Fernandez et al. (Eds.) *La diversidad frente al espejo: salud, interculturalidad y contexto migratorio*, Quito: Eds. Abya-Yala.
- MENDIGUREN, B. (2008b) "Yo también quiero ser mujer soninké o del enfermar como estrategia de género en un contexto rural de desarrollo humano limitado", *Revista Studia Africana* nº19.
- (2010) "¿Has visto mi nuevo juego de cacerolas?" en Comelles et al (Ed.) *Migraciones y Salud*, Publicaciones URV.

A l'àmbit de la **Pediatría** només es localitzen articles puntuals d'àmbits diversos, incloent referències sobre mutilació genital femenina:

- CABOT, A. (1993). "Experiència d'un servei de pediatria d'un hospital comarcal en l'atenció a fills d'inmigrants africans", a *Butlletí de la Societat Catalana de Pediatria*, Barcelona, p.53.
- CORTÉS MARINA, R.B. Características de la población infantil subsahariana (principalmente de origen gambiano), atendida en una consulta de Pediatría de Atención Primaria en Sant Feliu de Guíxols (Cataluña) a *Grupo de Cooperación Internacional de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria*.  
[<http://www.aepap.org/inmigrante/realidadsub.htm>]
- CORTÉS MARINA, R.B. Raquitismo carencial en una niña gambiana. Caso clínico. a *Grupo de Cooperación Internacional de la Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria*.  
[<http://www.aepap.org/inmigrante/realidadsub.htm>]
- Protocol d'atenció a infants immigrants. Programa de seguiment del nen sa. Departament de salut. Generalitat de Catalunya, 2005
- Quan s'aborden les migracions en general en relació amb la salut apareix el tema de l'alimentació, i en canvi no hi ha específicament gran quantitat de publicacions:
- CÁCERES, J. I ESPEITX, E. (2006). *Cuines en migració: alimentació i salut d'equatorians, marroquins i senegalesos a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- KAPLAN MARCUSÁN, A., CARRASCO, S. (1999). *Migración, cultura y alimentación. Cambios y continuidades en la organización alimentaria de Gambia a Cataluña*. Barcelona: UAB
- (2001). "Cambios y continuidades en torno a la cultura alimentaria en el proceso migratorio de Gambia a Cataluña", en M. Gracia Arnaiz (coord.) *Somos lo que comemos. Estudio de alimentación y cultura en España*. Barcelona: Ariel.

Finalment, respecte a **Educació sanitària** trobem una autora que s'ha centrat en població africana:

- BLÁZQUEX, M.I., et al. (2002). "Red entre las comunidades africanas y los agentes de salud: una oportunidad para la mediación en salud dentro de la comunidad." *I Congreso de Mediación Intercultural. Escuela de Mediación social de la Comunidad de Madrid*. Madrid.
- BLÁZQUEX, M.I., MAZARRASA, L. (2004) "Aproximación a las asociaciones africanas como agentes de salud en sus comunidades inmigrantes. Experiencias des de la practica", *Ofrim suplementos*, 11, 2004: 69-90.

Així, doncs, les principals temàtiques són, d'una banda, les vinculades a la salut pública (epidemiologia i malalties infeccioses), tema recurrent en l'estudi de les migracions en general i, d'altra banda, les vinculades a la dona d'origen negroafricà, especialment les qüestions de salut reproductiva i mutilació genital femenina. Destaca la minsa proporció de literatura que parli sobre salut mental, així com de desigualtat social en l'àmbit de la salut. També trobem poca producció en els àmbits de nutrició, pediatria, educació sanitària i temes específics de cultura i salut.

Hi ha força autors que han publicat alguna obra en aquest àmbit de forma puntual, però no s'especialitzen en salut i migracions negroafricanes. Les úniques autores que podríem destacar en aquesta línia, ambdues antropòlogues, són d'una banda Adriana Kaplan, tot i que cada cop més s'ha centrat en un àmbit molt específic, l'estudi de les pràctiques tradicionals perjudicials, i especialment la mutilació genital femenina a l'Àfrica negra i en la diàspora migratòria, i Berta Mendiguren, que ha descrit els sistemes mèdics entre els soninké de Mali i els efectes del co-desenvolupament en aquest grup.

### 3.2. Educació i immigració negroafricana.

De nou començarem l'anàlisi en referència al capítol "*Educación*" p.78-153, del recopilatori de Bardají (2006). En aquest cas, trobem un llistat bibliogràfic de setanta una pàgines amb gairebé mil cinc-cents referències citades. Les temàtiques que podem distingir-hi són, seguint la classificació del propi capítol:

- Obres vinculades a qüestions educatives generals que parlen sobre un o diversos col·lectius de forma conjunta
- Pràctica educativa intercultural
- Ensenyament de la *llengua i cultura d'origen*
- Materials didàctics
- Etnocentrisme a manuals escolars
- Música i interculturalitat
- Formació de formadors
- Educació d'adults

A més, trobem un capítol dedicat a Menors, encara que com a àmbit no correspongui al marc global d'educació. Es distingeixen principalment anàlisis vinculades a:

- Menors no acompanyats
- Centres de menors i immigració
- Característiques i dinàmiques relacionades amb els fills i filles d'immigrants d'algun col·lectiu, on trobem especialment referència a marroquins, llatinoamericans i, més recentment, xinesos.

Pel que fa concretament a educació i població procedent d'Àfrica negra, aquesta seria la distribució temporal:

**De 1985 a 1991:** No trobem referències en aquest període.

**De 1992 a 2000:** Carbonell, F. (1992); Ferran, O. (1997); Obiols, M. R. (1997); Soto, P. (1997); Artero, A. (1999); Fullana, J. (1999).

**De 2001 a 2010:** Besalú et al. (2001); Besalú, X.: (2002); Farjas, A. (2002c); Gràcia, Ll.: i Contreras, J. M. (2002); Orozco, M.; Roca, F. (2002); Valero, J. R.(2002); Fullana, J.; Besalú, X.; Vila, M. (2003); Carrasco, S. (coord.) (2004); Farjas, A. (2004); Fullana, J.; et al. (2004); Kaplan, A.; Ballestín, B. (2004); San román, T.; Diao, A.; Barry, A.; Cámara, M. (2004); Vila (2008); Goldberg (2010).

Les publicacions de recerca educativa i relatives als menors fills i filles d'immigrants d'origen negroafricà són molt poques i poc variades, tant pel què fa a les publicacions existents com les temàtiques de les que s'ocupen específicament.

Com veiem a continuació, moltes de les publicacions fan referència al terme “africà” de manera que resulta una categoria ambigua que inclouria de manera conjunta **menors d’origen magribí i negroafricà**, tant senegambians com altres orígens. En aquesta línia trobem:

FERRAN, O. (1997). “Conversa amb joves africans de casa nostra”, *Perspectiva escolar*, 219, pp.13-20.

En canvi, més específicament, també es fa referència a **menors segons la nacionalitat**:

FARJAS, A. (2002c). “Hijos e hijas de inmigrantes gambianos en la provincia de Girona”, en García Castaño, F. J. y Muriel, C., *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Granada: Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

GOLDBERG, A. (2010) “Hijos de familias migrantes senegalesas residentes en Cataluña: un abordaje antropológico alrededor de sus procesos de socialización” a *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 2010:

Si relacionem aquesta categoria “d’africans” amb l’**escola**, dins les temàtiques vinculades a qüestions educatives generals, identifiquem les referències següents:

BESALÚ, X.: (2002). “Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona”, *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 72-76.

BESALÚ *et al.* (2001). *El procés d’escolarització d’alumnat fill de famílies immigrades d’origen Africà escolaritzat a les comarques de Girona*. Universitat Girona.

FULLANA, J. (1999). *Estudi sobre l’èxit i el fracàs escolar dels alumnes fills d’immigrants estrangers africans a la comarca de Girona*. Universitat de Girona.

FULLANA, J.; BESALÚ, X.; VILA, M. (2003). *Alumnes d’origen africà a les escoles*. Girona: CCG.

FULLANA, J.; ET AL. (2004). “El procés d’escolarització de l’alumnat de famílies immigrades d’origen africà”, a Besalú, X.; Climent, T. (coords) *Construint identitats. Espais i processos de socialització dels joves d’origen immigrat*. Barcelona: Editorial Mediterrània, pp.145-176.

SAN ROMÁN, T.; DIAO, A.; BARRY, A.; CÁMARA, M. (2004). *Sueños africanos para una escuela catalana*. Barcelona: Servei de Publicacions, Universitat Autònoma de Barcelona.

SOTO, P. (1997) “Infants i joves africans a les escoles de Catalunya”, *Perspectiva escolar*, 219, 1997: 7-12.

VALERO, J. R.(2002). *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante.

Respecte al tema definit com **l’ensenyament de la llengua i cultura d’origen**:

GRÀCIA, LL.: I CONTRERAS, J. M. (2002). *El soninké i el mandinga: estudi comparatiu entre les gramàtiques del soninké i el mandinga i la del català*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.([www.gencat.net/benestar/immigra/pinze.htm](http://www.gencat.net/benestar/immigra/pinze.htm))

OBIOLS, M. R. (1997). *Introducció a la cultura de l’Àfrica negra. Un mitjà per desenvolupar l’educació intercultural a l’ensenyament secundari*.

(<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199798/memoies/RObiols.pdf>)

OROZCO, M.; ROCA, F. (2002). *El fula i el wòlof: estudi comparatiu entre les gramàtiques del fula i el wòlof i la del català*, Departament de Benestar Social. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

VILA, J.I (2008) Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil en *Revista de Educación* (Madrid) 2008,

I pel que fa a **formació i educació d'adults**, sobre la categoria genèrica d'africà, trobem també:

CARBONELL, F. (1992). *La formació dels treballadors estrangers africans i de les seves famílies*. Girona: Fundació SERGI.

ARTERO, A. (1999). Projecte INSER-IM, *Inmigración africana y formación continua: Iª Jornada de intercambio metodológico*, Barcelona: IDFO, pp. 50-54.

Així, doncs, la resta de les obres vinculades a **qüestions educatives** específicament respecte a **migracions negroafricanes** són:

CARRASCO, S. (coord.) (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Colección Educación y Sociedad, 15. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

KAPLAN, A.; BALLESTÍN, B. (2004). "La inmigración senegambiana: entre el retorno y el arraigo de la escolarización", a CARRASCO, S. (coord.), op. cit., 2004: 203-240.

FARJAS, A. (2004). *El procés migratori gambià a comarques: el cas de Banyoles, Olot i Salt*, Tesi de doctorat (Dir. Marquès Sureda, S.) Universitat de Girona.

Podem concloure, per tant, que les qüestions educatives i les vinculades als menors fills i filles de la immigració negroafricana en general, o senegambiana en particular, són amb diferència les qüestions menys abordades, amb una clara producció minoritària respecte a la producció general en qüestions educatives i migracions.

Hi ha molt poques referències sobre les característiques específiques de les experiències d'aquests menors, més enllà d'algunes obres que parlen genèricament d'africans. Pel que fa a l'escolarització, l'interès s'ha centrat en l'èxit i el fracàs escolar d'aquests menors o, en general, en el procés d'escolarització a primària, i per tant amb un important buit respecte a altres etapes educatives, o fins i tot respecte a la seva presència en etapes postobligatòries, ja que el fet que els primers reagrupaments fossin a inici dels noranta fa que sigui un dels col·lectius amb més fills i filles nascuts ja a Catalunya i que haurien pogut seguir etapes educatives més avançades. En aquest sentit, sorprèn encara més que en l'àmbit de salut l'absència d'una producció específica sobre desigualtats educatives.

Cal mencionar, també, que trobem algunes aportacions vinculades a l'aprenentatge de la llengua i la cultura d'algunes ètnies majoritàries a Senegal i Gàmbia, i molt poques aportacions respecte l'educació d'adults de forma específica.

#### **4. Conclusions: de l'anàlisi dels fluxos a l'anàlisi dels problemes socials**

L'objectiu d'aquest article era fer una anàlisi de la bibliografia específica existent sobre població procedent d'Àfrica negroafricana i especialment de Senegal i Gàmbia, mostrant de nou l'evolució temporal de la producció, les principals temàtiques i els autors/es que les han tractades, per corroborar o refutar la hipòtesi plantejada a l'article anterior, on es valorava que els interessos de l'acadèmia havien anat paral·lels als períodes d'assentaments dels diferents grups de migrants, obviant especialment les migracions procedents de l'Àfrica negra, un cop aquestes ja no formaven part dels orígens majoritaris dels immigrants de l'Estat espanyol.

Després de fer l'anàlisi de les temàtiques específiques tractades en els tres àmbits seleccionats – mercat de treball, salut i educació– podem dir que encara es revela més clarament aquesta situació. Ja s'ha comentat com paral·lelament a la consolidació de les migracions en general als països del sud d'Europa, amb la diversificació d'orígens que suposa, es consolida també la figura "d'expert en migracions" augmentant el nombre d'investigadors en aquests temes i l'especialització i la diversificació temàtica, però podem confirmar que aquests augments no són significatius en el cas de la producció sobre migracions negroafricanes.



Pel què fa als temes de Mercat de Treball, el volum majoritari de producció sobre la immigració senegambiana i negroafricana es situa entre 1992 i 2000. Es constata la manca de literatura sobre la segmentació del mercat laboral, empresariat immigrant, gènere i mercat de treball i, encara més preocupant, sobre inserció laboral de fills i filles d'immigrants d'aquests orígens. Per contraposició, els temes referits a cooperació i desenvolupament estan sobredimensionats, aspecte que caldria analitzar amb més detall.

Respecte als temes de Salut, se'n comença a parlar quan la immigració d'aquest origen adquireix una dimensió familiar, a partir dels primers reagrupaments, però destaca el baix nombre d'autors especialistes en aquesta qüestió, la majoria dels quals s'hi refereixen en publicacions puntuals. Destaquen les aportacions i autors que fan un anàlisi des de les perspectives de l'antropologia mèdica com Mendiguren, Golberg i Mallart.

Finalment, pel què fa a l'àmbit educatiu, i en les qüestions referents a menors fills/filles d'immigrants de països subsaharians en general, la producció específica és molt escassa, revelant un desinterès consistent amb els temes d'inserció sociolaboral esmentats més amunt, i es constaten grans buits de coneixement en aquest àmbit fonamental per a poder valorar les condicions d'integració social.

En definitiva, es pot afirmar amb força fonament que l'interès de l'acadèmia ha estat influenciat per les característiques dels fluxos migratoris més que per les problemàtiques específiques que afecten a grups i col·lectius específics, com els que representa la població procedent de l'Àfrica negroafricana, estudiant preferentment aspectes relacionats amb la immigració dels grups majoritaris. Així doncs, queda pendent revisar l'agenda de les prioritats de recerca, per a què que un cop assentades les migracions i consolidat l'àmbit de recerca de les migracions a Catalunya i a Espanya, es facin passes més enllà en el sentit d'identificar problemàtiques viscudes i que afecten especialment als grups migrants, per evitar continuar contribuint a la seva invisibilitat i la manca d'atenció que comporta respecte els problemes socials que més els afecten en el seu procés d'incorporació a la societat catalana i espanyola.

Hem vist que hi ha una escassa producció antropològica sobre migracions negroafricanes en general o específicament en algun dels àmbits concrets analitzats, però hem pogut constatar que les seves aportacions són les que han tingut major impacte i han contribuït a un coneixement més profund de la realitat, tant a origen com a destí, de les persones i els fenòmens implicats en les migracions. Malauradament, sembla que l'acadèmia, a banda d'excepcions, continua tenint dificultats per sortir dels seus propis murs i compartir experiències, interessos i realitats amb els subjectes/objectes d'anàlisi. En aquesta línia l'antropologia caracteritzada per l'ús de tècniques qualitatives i, especialment, el treball etnogràfic, encara té molt a aportar en aspectes fonamentals del coneixement sobre les migracions negroafricanes a Catalunya.

## 5. Referències.

- BARDAJÍ RUIZ, F. (2006). *Literatura sobre inmigrantes en España*. Observatorio Permanente de la Inmigración. Ministerio de trabajo y asuntos sociales.
- CARRASCO, S., (Dir.) BALLESTÍN, B., HERRERA, D., OLIVÉ, C.M. (2002). "Infància i Immigració: entre els projectes dels adults i les realitats dels infants », Vol. IV (AADD) *La Infància i les famílies als inicis del S. XXI*. Barcelona: CIIMU.
- DURAND, J. (1994). *Más allá de la línea: patrones migratorios entre México y Estados Unidos*, México: CNCA.
- GIJÓN, T, JIMENEZ, M. L. Y MARTÍNEZ, E (2008). "Repertorio bibliográfico sobre "inmigración y salud" en España", a Fernandez et al. (Eds.) *La diversidad frente al espejo: salud, interculturalidad y contexto migratorio*, Quito: Eds. Abya-Yala.
- JABARDO, M. (1998). "Inmigración femenina africana y la construcción social de la "Africanidad"" a *Ofrim suplementos*, nº 3, pp.175-190.

- (2004). "Ciudadanía transnacional y ciudadanía de grado. La construcción de la africanidad más allá del territorio." a *Actes del Congrés Internacional d'Estudis Africans. IV Congrés d'Estudis Africans del Món Ibèric*. Organitzat per la Generalitat de Catalunya, LISA i ARDA del 12 al 15 de gener de 2004.
- (2006). *Senegaleses en España. Conexiones entre origen y destino*. Observatorio permanente de la Inmigración. Madrid:Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006.
- KAPLAN MARCUSÁN, A. (1998). *De Senegambia a Cataluña: procesos de aculturación e integración social*. Fundación "La Caixa" ISBN 84-7664-605-4. IE510.
- (2007). "Las migraciones senegambianas en España: una mirada desde la perspectiva de género." en Iniesta, F. (2007) *Africa en diáspora : movimientos de población y políticas estatales*, ISBN 84-87072-79-8, pags. 153-168
- MENDIGUREN, B. (2010) "Más allá del tiempo y del espacio: la solidaridad como pilar secular y transnacional de la reproducción familiar y social soninké", *Revista Història* nº 51: Questões & Debates. Editora UFPR.
- MOTA-MOYA, P. (2007). *Migracions i salut: Interrelacions a la immigració estrangera a Catalunya*, tesi doctoral : UAB, dirigida per Josefina Caminar i Àngels Pascual.
- NARCISO, L. (2010) "Les referències sobre la immigració negroafricana a Espanya i Catalunya. Revisant els objectius de l'acadèmia", a *Emigra Working Papers*, 133.
- ROMANÍ, O. (2002). "La salud de los inmigrantes y la salud de la sociedad. Una visión des de la antropología." *FMC*, 9 (07): 498-504.
- LANDOLT, P. (2001). "Salvadoran economic transnationalism: embedded strategies for household maintenance, immigrant incorporation and entrepreneurial expansion", in *Global networks: A Journal of Transnationalism Affairs*, 1 (3): 217-241.
- PAJARES, M. (2008). *Inmigración y Mercado de Trabajo*. Informe 2008, Madrid, Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PARELLA, S. (2007). "Mercat de treball i població immigrada a Catalunya". a T. Montagut (coord.) *Societat Catalana 2007*, Barcelona: IEC/ACS.
- RIBAS, N. (1999). *Las presencias de la inmigración femenina: un recorrido por Filipinas, Gambia y Marruecos en Cataluña*. Barcelona: Icaria, 1999. - 463 p. -. ISBN 84-7426-450-2. IE573.



## **Anexo 3: Instrumentos**



## **a. Guión de entrevista biográfica jóvenes-adultos**

### **SESIÓN 1: Entrevista semi-estructurada sobre la vida del entrevistado/a.**

#### **1. Resumen general del decurso vital.**

Te pediría primero que te presentes y luego que empieces a explicarme lo más detalladamente que puedas tu vida, tanto lo escolar como los otros ámbitos.

#### **2. Familia de origen**

Vamos a profundizar un poco más en tu familia...quienes sois, cuantos vivís juntos, familiares en qué países, a que se dedican...

2.1 Tipo unidad domestica

2.2 Familia residente en Catalunya, España, en el extranjero (países África occidental, otros...)

2.3 Origen social y historia migratoria

2.4 Idioma

2.5 Ocupación progenitores y economía familiar

2.6 Organización domestica

2.7 Relaciones familiares (nuclear y doméstica)

#### **3. Infancia**

Ahora pasaríamos a hablar de tu infancia...que recuerdas...

Un día normal (entre semana y fin de semana)

Fiestas/viajes...

3.1 Descripción de la vivienda, el vecindario/barrio y el pueblo o ciudad.

3.2 Relaciones familiares: roles y rutinas (cuidados, juegos...), estilo parental (normas, formas de autoridad, premio/castigo,...) comportamientos y valores promovidos (según género), nivel de autonomía promovido...

3.3 Escuela: tipo de escuela, desplazamientos, el edificio, caracterización del grupo-clase, resultados académicos, comportamiento, relaciones con el profesorado, relaciones con los compañeros de clase, comportamientos y valores promovidos por la escuela (según género, pupilo ideal...), ambiente del aula, normativa/ formas de disciplina existente, recursos de apoyo recibidos, asistencia a dispositivos específicos o no, recuerdo/valoración experiencia general.

3.4 Relaciones iguales: descripción de las amistades de la infancia (sexo, edad, entorno donde surgió la relación...), recuerdos, juegos, roles...

3.5 Experiencias de movilidad

3.6 Otras

#### **4. Adolescencia**

Como recuerdas tu adolescencia....

Un día normal (entre semana y fin de semana)

Fiestas/viajes...

- 4.1 Descripción de la vivienda, el vecindario/barrio y el pueblo o ciudad.
- 4.2 Relaciones familiares: roles y rutinas (cuidados, juegos...), estilo parental (normas, formas de autoridad, premio/castigo,...) comportamientos y valores promovidos (según género), nivel de autonomía promovido...
- 4.3 Instituto: tipo de escuela, desplazamientos, el edificio, caracterización del grupo-clase, resultados académicos, comportamiento, relaciones con el profesorado, relaciones con los compañeros de clase, comportamientos y valores promovidos por la escuela (según género, pupilo ideal...), ambiente del aula, normativa/ formas de disciplina existente, recursos de apoyo recibidos, asistencia a dispositivos específicos o no, recuerdo/valoración experiencia general.
- 4.4 Relaciones iguales: descripción de las amistades de la adolescencia (sexo, edad, entorno donde surgió la relación...), recuerdos, juegos, roles... , relaciones de noviazgo?...
- 4.5 Experiencias de movilidad
- 4.6 Otras (religión, festividades...)

#### **5. Juventud/ Actualidad**

- 5.1 Descripción de la vivienda, el vecindario/barrio y el pueblo o ciudad.
- 5.2 Relaciones familiares
- 5.3 Estudios. Trayectoria académica postobligatoria? Descripción, experiencias, relaciones que generaron...
- 5.4 Trabajo. Trayectoria laboral. Valoración de las primeras experiencias laborales.
- 5.5 Relaciones Iguales. Descripción de las amistades/pareja actuales, actividades compartidas, recursos...
- 5.6 Experiencias movilidad
- 5.7 Otras (religión, festividades...)

#### **6. Planes de futuro**

Estudios/trabajo

Familia destino

Otros

Pedir al entrevistado/a que para la próxima sesión hagan una **línea del tiempo** con las etapas que consideren que ha tenido su vida y puntos clave (positivos y negativos: eventos, relaciones, experiencias...), indicando las edades en que han sucedido. Se le pide también que traiga **fotografías** que considere significativas.

## SESIÓN 2:

→ Autorización análisis facebook

## SESIÓN 3:

Si es necesario para ampliar alguna información, aclaraciones, devolución y comentario de toda la información recopilada.



## **b. Guión de grupo de discusión con el profesorado**

- Presentación. Personal, del proyecto RESL.EU y los objetivos de la tesis.
- Recordar que no hay respuestas correctas ni incorrectas sino que se trata de expresar las distintas opiniones. Recordar que este grupo se está gravando.
- Comunicar el objetivo de la sesión: conocer vuestra percepción sobre cuáles pueden ser los condicionantes que facilitan éxito académico o continuidad educativa o por el contrario fracaso y abandono escolar, en general y de forma específica para este grupo.

- A) Mostrar Mapa Abandono Escolar en Europa (2012) y leer definición de la UE de Abandono Escolar Prematuro.  
Tiempo de discusión (10' max.)

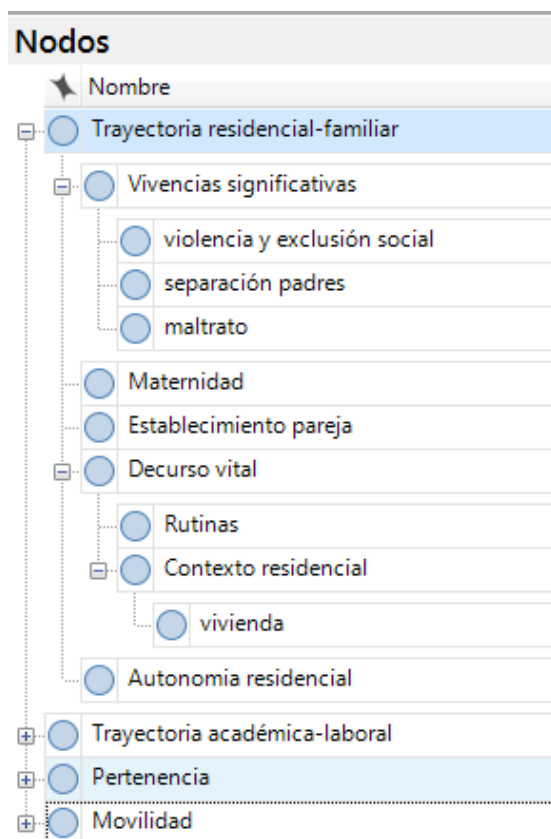
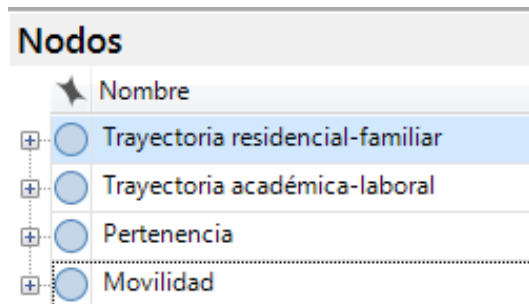
Preguntar: ¿Qué considerais como éxito escolar o continuidad educativa respecto al alumnado de origen negroafricano?  
Tiempo de discusión (10' max.)

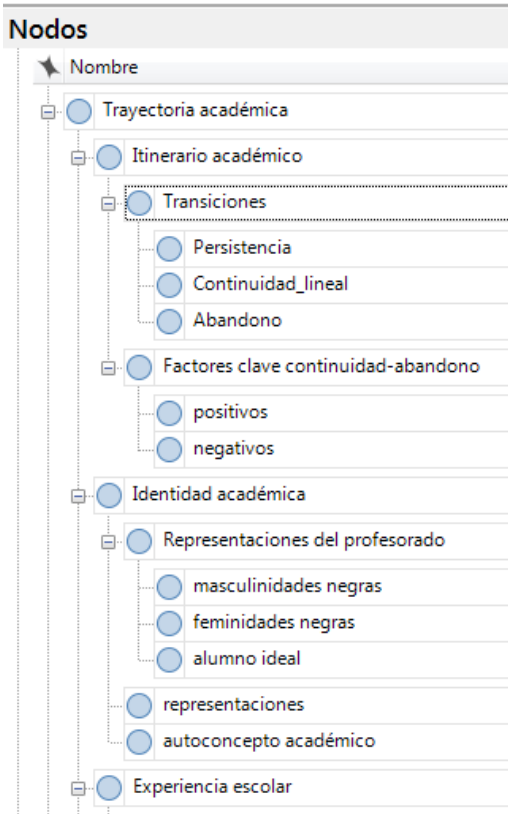
- B) Preguntar:  
¿Qué factores favorecen este éxito?  
(Factores escolares, familiares, del grupo de iguales, políticas educativas otros elementos contextuales)  
¿Pensais que tienen experiencias distintas los chicos y las chicas?  
Tiempo de discusión (20-30' max.)

- C) Mostrar gráfica (Vilà) sobre mediación y escuela (alumnado víctima y agresor según origen) y preguntar ¿Qué situación creéis que se produce en vuestro centro? ¿Estos jóvenes experimentan situaciones de conflicto entre iguales o con el profesorado? ¿Formal parte de los procesos de mediación como víctimas o como mediadores? ¿En estos conflictos qué papel tiene el racismo?  
Tiempo de discusión (20-30' max.)

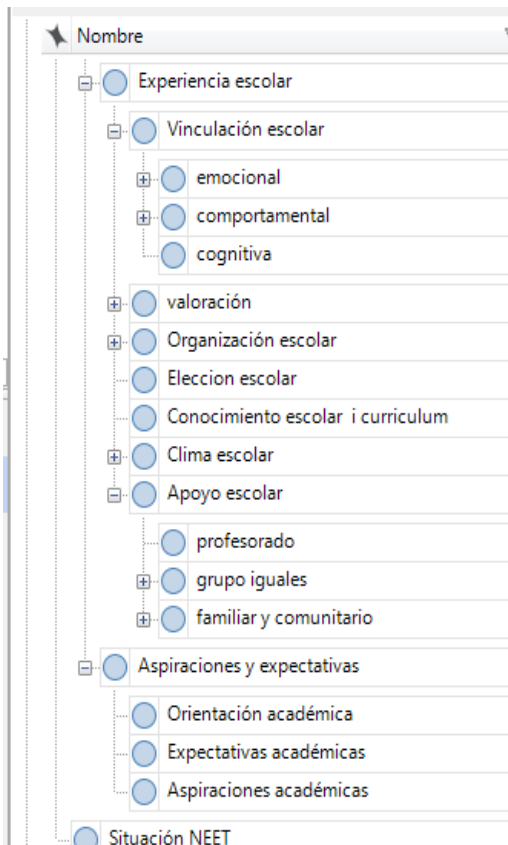
## Anexo 4: Árbol de nodos

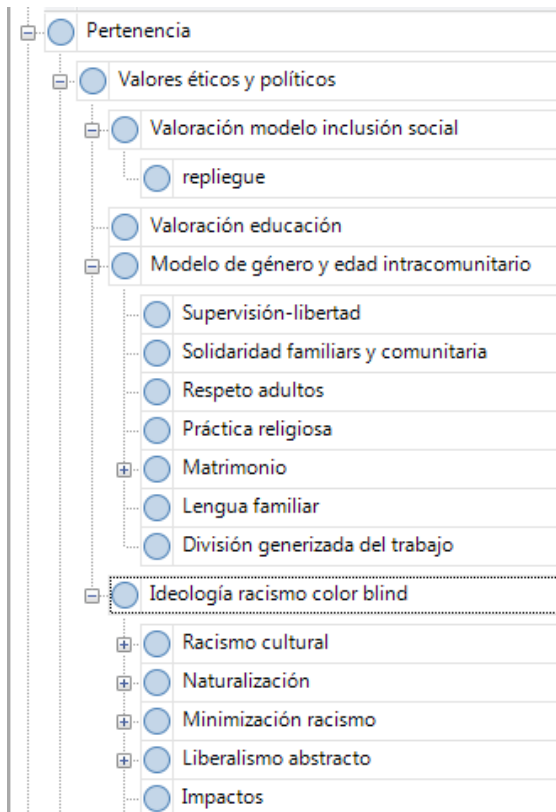
A continuación se muestran los nodos finales utilizados en el proceso de codificación de los datos:



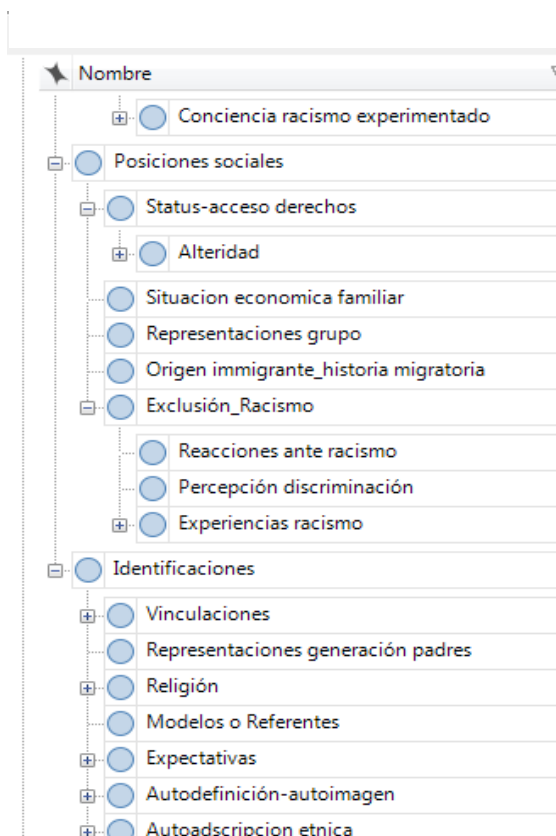


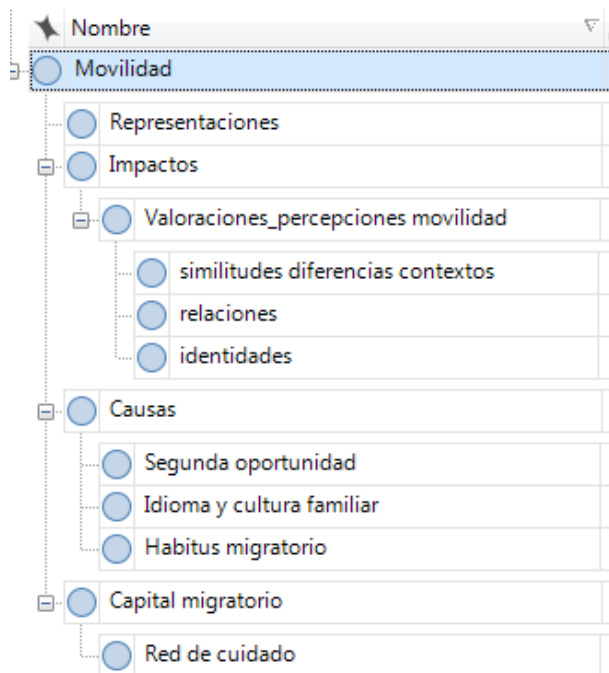
(Continuación de la columna anterior)





(Continuación de la columna anterior)















**UAB**

Universitat Autònoma de Barcelona