



# El trabajo etnográfico con adolescentes en la institución escolar.

Estereotipos y estilos juveniles en una  
investigación en curso con hijos e hijas de  
inmigrantes.

Rita Villà Taberner

Grup EMIGRA. Departamento de Antropología Social y Cultural,  
UAB. España

[rita.villa@uab.cat](mailto:rita.villa@uab.cat)

EMIGRA Working Papers núm. 45

ISSN 2013-3804



## Resumen/ Abstract

Esta comunicación abordará las características de un trabajo de campo etnográfico en un entorno educativo formal de educación secundaria, haciendo especial hincapié en las técnicas de recogida y análisis de información, así como las ventajas e inconvenientes del trabajo de campo con adolescentes y en un entorno altamente formalizado. Siendo una investigación en curso, se comentarán también los hallazgos preliminares y las líneas de investigación emergentes a desarrollar.

Esta investigación etnográfica se enmarca dentro del proyecto internacional “The Children of immigrants in school”, que pretende acercarse a la realidad de los adolescentes de las mal llamadas segundas generaciones de inmigrantes a partir de investigaciones comparativas internacionales. Es también la fase prospectiva de una tesis doctoral que además de aportar información al proyecto internacional, tiene como objetivo principal la formulación de interrogantes e hipótesis relevantes que emergen de la observación participante.

El trabajo etnográfico se ha llevado a cabo en un instituto metropolitano con porcentajes importantes de alumnado de origen extranjero de más de treinta nacionalidades. En concreto, los sujetos del estudio han sido los alumnos de 4to de ESO, dónde los alumnos con nacionalidad distinta a la española son el 80%. Partiendo de una base inicial holística, la investigación otorga una especial relevancia a los aspectos relativos a los estilos juveniles, dónde los resultados rompen los estereotipos relacionados con el origen étnico del alumnado, y a la orientación y expectativas de los alumnos en la fase final de la educación obligatoria.

---

**Palabras clave / Keywords:** Inmigración, jóvenes, estilos juveniles

Cómo citar este artículo: **VILLÀ TABERNER** (2007) “El trabajo etnográfico con adolescentes en la institución escolar. Estereotipos y estilos juveniles en una investigación en curso con hijos e hijas de inmigrantes.” *EMIGRA Working Papers*, 45 . Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **VILLÀ TABERNER** (2007) “El trabajo etnográfico con adolescentes en la institución escolar. Estereotipos y estilos juveniles en una investigación en curso con hijos e hijas de inmigrantes.” *EMIGRA Working Papers*, 45 . Available on line: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



## Introducción.

Con esta comunicación quiero presentar la investigación que he llevado a cabo los últimos cuatro meses del curso escolar. Es una investigación que se enmarca dentro del proyecto internacional “Navigating borders: Immigrant Youth in Schools and Communities in Catalonia and California”, que a su vez forma parte de un gran proyecto colectivo dedicado al estudio de los hijos de inmigrantes en las escuelas de Estados Unidos y Europa<sup>1</sup>. Como indica el título de la comunicación, lo que aquí presento es un trabajo en curso, o mejor dicho, la primera fase de una línea de investigación que tiene que seguir mucho más allá. Es por eso que los resultados que voy a exponer son totalmente provisionales, y deben considerarse más como hipótesis a confirmar en un futuro que como conclusiones firmes.

Mi trabajo etnográfico se ha centrado en el estudio de los estilos juveniles de jóvenes de origen inmigrante, y como línea secundaria en la orientación hacia la escolarización post-obligatoria de los estudiantes de 4to de eso.

El trabajo de campo lo he realizado en el barrio del Raval de Barcelona. Para quienes no conozcan la zona decirles que el Raval es un espacio social único que cuenta con unas características propias que no encontramos en demasiados contextos. Siendo parte del distrito de Ciutat Vella, el Raval está situado a la derecha de las Rambles (mirando a mar) y ha sido durante gran parte de su historia uno de los barrios más populares de la ciudad. La alta densidad de población ha sido una constante desde el siglo XVIII con el principio de la industrialización, y desde entonces el Raval ha sido el sitio inicial de acogida de las distintas migraciones que ha vivido Barcelona.

Actualmente el 45,4%<sup>2</sup> de la población del Raval es de origen inmigrante (el porcentaje más alto de Barcelona que tiene de promedio un 15,6%<sup>3</sup> de población inmigrante) procediendo el 29%<sup>4</sup> de ellos del Asia Central, el 21% de Latinoamericana y el 18,4% del sud-este asiático. Por nacionalidades<sup>5</sup>, la mayoritaria es la pakistaní (20,98%), seguida de la filipina (15,49%) y con los procedentes de Marruecos (8,71%) en tercer lugar.

Ciutat Vella es el segundo distrito con la renta familiar disponible más baja de Barcelona y el tercero con una mayor densidad de población, de 239 hab/ha, siendo los otros dos distritos más densamente poblados el Eixample y Gràcia, ambos con una renta familiar disponible superior a la media de la ciudad. Pero dentro del mismo distrito, el barrio del Raval tiene una densidad de población de 413 hab/ha, muy superior a la de los otros barrios, y es que allí vive casi la mitad de la población de Ciutat Vella.

La observación se ha centrado sobretodo en las actividades de los jóvenes en el instituto, que como espacio de socialización obligatorio constituye el marco ideal para encontrar a los jóvenes y observar su comportamiento tanto en situaciones institucionalizadas como en ámbitos más informales. Como es de imaginar con los datos del barrio, en el instituto la presencia de alumnado de origen inmigrante es también importante. A 15 de febrero el instituto tenía matriculados a 285 alumnos inmigrados, que representaban el 54,8% del total del alumnado. Entre ellos, el origen mayoritario es

---

<sup>1</sup> “Navigating borders” es uno de los seis subproyectos, dirigido por Margaret Gibson y Silvia Carrasco, que forman el proyecto “The children on immigrants in schools” (investigador principal Richard Alba). Más información en <http://mumford.albany.edu/schools/index.htm>

<sup>2</sup> La població estrangera a Barcelona. Enero 2007. Ajuntament de Barcelona

<sup>3</sup> IDESCAT. Datos del Padrón continuo, 1 de enero de 2007

<sup>4</sup> La població estrangera a Ciutat Vella. Enero 2006. Ajuntament de Barcelona

<sup>5</sup> La població estrangera a Barcelona. Enero 2007. Ajuntament de Barcelona



el Pakistán, con 69 estudiantes, seguido de Ecuador, con 38, Marruecos (31) y China (21). Había más de diez estudiantes de República Dominicana, Bangladesh, Filipinas, Bolivia y Colombia, y el total de nacionalidades este curso era de 30, a pesar que el curso anterior tenían alumnos de 39 países distintos. Entre esos alumnos no están incluidos los de origen inmigrante pero con nacionalidad española, que desaparecen de las estadísticas. Si bien de media el alumnado de origen inmigrante se sitúa en torno a la mitad del total, este porcentaje no es válido para todos los cursos, ya que alguno de ellos, como 4to de ESO, dónde he centrado mi observación, cuenta con un 80% de alumnos sin nacionalidad española.

Intentaré situaros brevemente en el contexto de la observación. El instituto es uno de los dos centros públicos del Raval. Es el centro de educación secundaria histórico del barrio, con más de 30 años de funcionamiento. El edificio es viejo, a pesar de que hace pocos años llevaron a cabo una serie de actuaciones para hacerlo más acogedor. Pintaron las aulas y los pasillos, que están decorados con murales de distintos estilos hechos por los alumnos. El patio es pequeño y no muy agradable, solo apto para aquellos que juegan a fútbol o básquet, por eso llegaron a un acuerdo con las instituciones para que los alumnos del segundo ciclo de la ESO pudieran salir durante el recreo fuera del centro. Justo delante del instituto hay una plaza que se pretende que se entienda como un anexo del centro, de manera que los alumnos se sientan cómodos en ella.

En la ESO los cursos están agrupados por niveles académicos. En 4to tenemos el grupo A, de currículum adaptado, el grupo B, “los buenos”, y el grupo C, definido por los profesores como “los conflictivos”. La observación la he llevado a cabo con los grupos A y C, de manera que ya os avanzo que una de las carencias de este estudio es la observación y análisis de los alumnos con trayectorias académicas de éxito, o con altas expectativas por parte del centro.

El instituto se caracteriza también por un alto grado de jerarquización entre el equipo directivo y los profesionales del centro. El claustro de profesores no parece cohesionado, sino que da la sensación de que cada uno tira por su lado. Eso no se traduce en una falta de iniciativas, ya que el centro organiza o participa en numerosas propuestas, pero estas están promovidas por profesores individuales. Lo que sí se echa en falta es una línea de actuación global, que sigan todos los profesores.

Finalmente otra de las características del centro, y el aspecto del que hacen bandera, es la realización de actividades fuera del instituto. Los alumnos del *aula oberta* (tienen una de primer ciclo y una de segundo ciclo de eso) son los que más horas pasan fuera del centro, trabajando en un taller del barrio. Pero también alumnos de 4to de ESO hacen uso de los recursos de un Casal del Raval, cursando allí una variable. Esas salidas permiten trabajar con los alumnos con más dificultades en un ambiente más distendido y menos institucionalizado que el instituto, y les facilitan la educación práctica y el contacto con otros adultos que no sean los profesores.

Como he avanzado, mi investigación se ha centrado en los grupos de 4to A y C. Con ellos he llevado a cabo observación participante dentro y fuera de las aulas, han respondido un cuestionario y algunos han participado en una entrevista grupal. Dentro de estos grupos generales he contado con un grupo más reducido de informantes privilegiados, con los que he pasado más horas y he conseguido un grado de confianza más alto. Estos informantes privilegiados provenían de los dos grupos clase y se unían para cursar la variable comentada en un Casal del barrio. Se trataba de un grupo de nueve con distintos orígenes étnicos. Había una chica marroquí, una brasileña, una rumana, una pakistaní, tres españolas, y dos chicos, uno rumano y uno español de



origen marroquí. No se trataba de un grupo compacto, a pesar de no haber conflictividad entre ellos. La mayoría de las chicas formaban un grupo natural (que se complementaba con otra chica del grupo de 4to A) y procedían la mayoría de 4to A. Los dos chicos y una de las chicas españolas, que estaban en el grupo de 4to C, formaban otro grupo. Después de esa contextualización y descripción del marco de la investigación me gustaría presentaros brevemente los resultados de este estudio, fruto de la observación, la aplicación de los cuestionarios y la realización de la entrevista. Como he dicho son totalmente provisionales y deben entenderse mayormente como la formulación de hipótesis después de una primera fase exploratoria.

La identificación con el origen

Tu d'on ets? I els teus pares també són de Catalunya?(Alí)

(¿Tu de donde eres?¿Y tus padres también son de Catalunya?)

Esta pregunta, que me hicieron más de una vez, me chocó al principio porque nunca antes me la habían formulado estando yo en mi casa. Pero es que en el instituto lo normal es proceder de otros países, si no el estudiante mismo si su familia.

Entre los jóvenes de origen inmigrante la identificación de origen principal es con el país de nacimiento. Entre aquellos que han nacido aquí pero que sus padres provienen de otro país se identifican en primer lugar con España y Catalunya (se sienten españoles y catalanes), pero la identificación con el origen de sus padres sigue siendo muy importante. Por otra parte, entre los jóvenes que han nacido en los países de origen también existe la identificación con España y Catalunya, y esta va creciendo a medida que aumentan los años de residencia en la sociedad de destino migratorio.

Identificaciones y producciones culturales de los jóvenes

Hay elementos visibles en todos nosotros que nos identifican de una u otra manera. He observado algunos de estos para ver el uso que hacen de ellos los jóvenes y cómo los utilizan para marcar su identidad.

- La ropa

La tutora quiere que vistamos como unas monjas (Nadia).

La ropa es uno de los elementos más visibles para marcar identidad. En el instituto el estilo predominante es el de la mayoría de jóvenes occidentales: pantalones vaqueros ajustados y camisetas también ajustadas para las chicas y pantalones vaqueros anchos y caídos y camisetas más bien grandes para los chicos. En el uso de la ropa, pues, el eje que predomina es el generacional por encima del factor de origen. El comentario de Nadia ilustra esta tendencia con su enfado por las demandas de una profesora de que no enseñen tanto con su ropa. La excepción a esa tendencia la encontramos entre las chicas pakistanies, que visten el shalwar kamiz, propio del estilo de origen, formado por una blusa larga con pantalones rectos y pañuelo todo conjuntado.

En cambio, las chicas de origen marroquí visten mayormente de manera totalmente occidental, de forma que, contrariamente a los que dicen los tópicos con las mujeres de origen árabe, su vestimenta no nos proporciona ninguna información sobre su origen. Esta opción no es una renuncia a su origen étnico, sino que se ve como una opción "natural", propia de su edad, tal y cómo demuestra este comentario de unas chicas que se extrañan al ser confundidas por latinoamericanas:



Cuando vamos por el barrio nos dicen si somos dominicanas, ¿yo dominicana? No se porque lo dirán (Samira)

- La religión

El Papa es un hijo de puta, no le gustan los musulmanes (Nadia).

La religión no es un aspecto visible entre los jóvenes, ya hemos visto que no hacen referencia a ella con su indumentaria ni tampoco la reivindican abiertamente. Esto no significa que no sea una parte importante de su vida. Algunos de los jóvenes, al ser preguntados por las actividades extraescolares afirman que acuden a la mezquita o la iglesia, y en algún caso sus amigos provienen de estos espacios. La mayoría de los jóvenes, pero, viven la religión de manera individual en casa, sin participar socialmente de ella.

En estos casos son unos elementos mínimos, como el comentario de Nadia, la presencia de colgantes con la mano de Fátima o la explicación de los rezos realizados en casa. En el caso de los alumnos musulmanes, además, es significativo que al ser preguntados sobre su identificación, paralelamente a la identificación con la nacionalidad de origen y acogida comentadas antes, está la identificación como musulmanes, a un nivel similar de importancia.

- La música

Rita: ¿Lleváis walkmans?

Ivet: ¡mp3! ¡Que estás anticuada! (...) el mío está en el móvil

La música es uno de los elementos de unión más importantes entre los jóvenes, y a pesar de que las preferencias personales son variadas, en líneas generales todos escuchan músicas similares. La música, pues, no se corresponde con el origen étnico. Sus preferencias musicales sí tienen a veces un origen marcado que puede asociarse a un origen étnico o social determinado, pero actualmente se trata de estilos que han traspasado sus propias fronteras. El ejemplo más claro sería el reguetón, pero también podemos hablar del rap (especialmente el que es cantado en francés) o incluso de grupos españoles que mezclan el flamenco con rock. Además, puesto que sus referencias musicales provienen principalmente de la televisión y la radio, escuchan los grandes grupos y cantantes de pop que triunfan en todo el mundo (léase Shakira y compañía). Un elemento a destacar es el papel clave que juegan las nuevas tecnologías en la función que tiene la música entre los adolescentes. Estas son el medio para conseguir música, bajándola de internet, y para escuchar música. (Si habláis con jóvenes no hagáis como yo que pregunté por el walkman, porque esto suena a prehistoria, actualmente todo el mundo va con mp3, pero cada vez más estos aparatos están integrados dentro de los teléfonos móviles).

El mp3 dentro del móvil no es una tontería, porque proporciona estrategias que favorecen el uso de la música como un elemento de unión entre los jóvenes. Por una parte hace muy fácil y rápido el intercambio de canciones, gracias al sistema bluetooth, y por otra permite escuchar la música conjuntamente, haciéndola sonar por el altavoz del móvil.



- La lengua

Rita: ¿Os piden que habléis en catalán en clase?

Elena: Sí, pero nadie lo habla, ni caso, todos hablamos castellano, hasta en la clase de catalán

Ivet: ¡Hasta la profesora habla castellano!.

La lengua de socialización entre los jóvenes es, de manera exclusiva, el castellano, con excepciones en que entre jóvenes de un mismo origen se comunican con la lengua familiar, pero estas son pocas y sólo cuando se trata de una conversación privada, sin otros compañeros que no puedan entenderlos, o durante la clase, cuando se quiere dar toque de secretismo ante el profesor y compañeros.

El uso del catalán por parte de los alumnos es prácticamente nulo, y los profesores no ayudan a que sea mayor. La mayoría de clases las reciben en castellano, incluso cuando el profesor es catalano-hablante o, como se ilustra en la cita, cuando están en clase de catalán.

Ivet: Después te van pedir por lo menos un mínimo de catalán. Si tu no hablas catalán, a la hora de hablar con un cliente o algo, no vas a saber qué hacer, por mucho que hayas estudiado y tengas la nota aprobada, si no hablas el catalán, por ejemplo te vendrá una señora y no sé qué, ¿y ahora que le contesto yo?

A la hora de responder los cuestionarios los jóvenes equiparan su nivel de catalán al de castellano, pero en las conversaciones informales reconocen que a pesar de conocerlo y de haberlo usado en primaria o en el aula de acogida, la falta de práctica les dificulta hablarlo. Paralelamente los alumnos ven la necesidad de mejorar su nivel de catalán, porque entienden que van a necesitarlo en el mundo laboral. En este sentido se echa en falta una línea de actuación desde el instituto, ya que parece que muchos profesores cambian de lengua para hacer supuestamente un favor a los alumnos a pesar de que ellos son los únicos que pueden proporcionarles audiciones de catalán.

Otro elemento referente a la lengua es el conocimiento de las lenguas de origen. Todos los alumnos de origen inmigrante conocen como mínimo una lengua de origen, que utilizan en el ámbito familiar. En el caso de los pakistaníes estas lenguas son dos, generalmente punjabi i urdu. El conocimiento de la lengua de origen es desigual, especialmente en el caso de los alumnos de origen marroquí, que generalmente han cursado toda o la mayoría de su vida escolar en la sociedad de destino migratorio. En este caso afirman que ellos entienden y hablan árabe, pero tienen serias dificultades para leerlo y escribirlo. Este es pues un conocimiento que se pierde, ya que como más antiguo es el trayecto migratorio menor es el conocimiento de la lengua de origen. En este sentido sería interesante promover el mantenimiento y la profundización del aprendizaje de estas lenguas, ya que es un activo que poseen estos jóvenes y que vale la pena no perder. Tal y como decía ayer el director de innovación de la consejería de educación<sup>6</sup>, ésta es una iniciativa que se lleva a cabo actualmente en algunas poblaciones, pero si se impartía en el Raval no era una iniciativa usada por los alumnos. El ocio de los jóvenes

---

<sup>6</sup> En la inauguración del Congreso



¿Que hacen estos jóvenes en su tiempo libre? En primer lugar apuntar que el ocio no ocurre solamente fuera de las aulas. Es interesante fijarse en las actividades paralelas que ocurren durante las clases. Esas siguen un patrón que se rige bastante por el factor género. Cuando se aburren, o simplemente en los momentos de descanso mental, los chicos desconectan individualmente sin molestar o protagonizan comentarios y bromas que van dirigidos a toda la clase. Las chicas, por el contrario, suelen relajarse en clase en pequeños grupos de manera discreta, generalmente pasándose notas que forman conversaciones escritas.

Fuera del centro no es mayoritaria la participación en actividades extraescolares dirigidas. El Raval tiene una importante presencia de “casals”<sup>7</sup>, que ayudan a los estudiantes con los deberes y hacen a la vez funciones de ocio guiado. La participación en estos “casals” es prácticamente inexistente entre los grupos observados, de manera que cabría observar si esta poca participación es debida a la edad, siendo los “casals” frecuentados por estudiantes más pequeños, o si juega un rol importante en la trayectoria escolar, siendo frecuentados por los jóvenes con un perfil académico de éxito.

En general, pues, los jóvenes se reúnen con sus amigos después de las clases, con sus novios/as o van a casa a realizar responsabilidades domésticas. Por lo observado en el grupo de informantes privilegiados el origen no es un factor importante a la hora de determinar el grupo de amigos. Sin embargo, las observaciones generales me llevan a pensar que este grupo puede ser una excepción. En general parece que el origen juega un papel más importante del que parece con los jóvenes informantes, y en todo caso este es más determinante a la hora de escoger los amigos íntimos.

En el caso de los amigos las nuevas tecnologías juegan otra vez un papel importante. El Messenger es un medio clave de comunicación entre los jóvenes. Este sirve para mantener el contacto con los amigos después de clase, pero también para conocer nueva gente. Las direcciones de Messenger son la tarjeta de presentación y a partir de allí la relación empezará desde el ordenador.

Otro aspecto a destacar es el volumen de obligaciones familiares que tienen algunas chicas. A pesar de no ser mayoría algunas de ellas parece que son las responsables principales de la casa, haciendo la práctica totalidad de tareas domésticas. En el caso de los otros estudiantes las tareas principales que desarrollan son el mantenimiento de su habitación, ayuda con las tareas relacionadas con la comida (poner la mesa, lavar platos), y el cuidado de los hermanos pequeños.

Estos son, resumidos, los principales resultados de la exploración llevada a cabo, pero como ya había anunciado su objetivo no era tanto encontrar respuestas sino generar preguntas. Para terminar, pues, os leo los interrogantes que me gustaría intentar responder en un futuro y apunto brevemente los autores que me sirven de referente para empezar a buscar sus respuestas:

- ¿Como influye la trayectoria académica a la hora de definir los procesos enculturadores que promueven una cultura juvenil determinada?
  - o Es decir, ¿los resultados observados serian los mismos entre el grupo con altas expectativas académicas?

---

<sup>7</sup> Centros gestionados por organizaciones sin afán de lucro que asumen tareas de ocio, refuerzo escolar y acompañamiento de los menores en situaciones de riesgo, así como formación suplementaria y información e ayuda para la transición al mundo laboral, entre otras.



- ¿Qué papel tienen en la identidad del alumno las expectativas del centro?
- ¿Cual es la influencia de los grupos de nivel en esas expectativas y en la promoción de unas relaciones determinadas entre los jóvenes?
- ¿Hay diferencias y cuales son en las relaciones entre iguales influenciadas por la trayectoria académica de cada individuo?

Desde la investigación en ciencias sociales se ha enfatizado siempre la negatividad del sistema de agrupación por niveles (Carrasco, 2004; Ireson, Clark y Hallam, 2002), tanto a nivel pedagógico como de relaciones interculturales. Stearn (2004) señala que como más rígida y diferenciada es la estructura de niveles en el centro más difíciles son las relaciones entre los estudiantes inmigrados (ella habla de minorías raciales, siguiendo la terminología que hace referencia a la realidad norteamericana) y los autóctonos (mayoría blanca).

Durante el trabajo de campo pude comprobar que las relaciones entre las distintas minorías son continuas en los grupos de niveles bajos, pero falta analizar si estas funcionan de la misma manera en el grupo de nivel alto o si, por el contrario, las relaciones entre alumnos están constituidas de forma distinta; así como el volumen de alumnos de origen inmigrado que se encuentran en el grupo con altas expectativas por parte del centro.

- ¿Como son los procesos de asimilación de los jóvenes de origen inmigrante?
  - Por los resultados de la observación parece que estos son elevados, pero hace falta estudiar qué patrones siguen o como identificar de manera más clara y completa las distintas estrategias que siguen (Gibson, 1998)
  - ¿Qué conflictos comporta esa asimilación en los distintos contextos relacionales? (¿escuela, familia, iguales?)

Margaret Gibson (1998) propone distintos patrones de asimilación, descritos bajo el término de asimilación segmentada (segmented assimilation) (Portes and Zhou, 1993). El primero de los casos está basado en la movilidad y es protagonizado por aquellos inmigrantes que avanzan económicamente y rápidamente quedan asimilados social y políticamente a la clase media autóctona. En nuestro país podríamos incluir en este grupo parte de la inmigración Argentina llegada a la década de los 90 como consecuencia de la crisis económica del país de origen.

El segundo patrón, llamado “acomodación y aculturación sin asimilación” (Gibson, 1988) identifica aquellos inmigrantes que económicamente forman parte de la clase media pero que mantienen unos enclaves étnicos fuertes, que preservan aspectos culturales del origen. Finalmente, hay muchos otros jóvenes de origen inmigrado que viven lo que Portes y Rumbaut (1996) definen como “aculturación disonante”, que se



caracteriza por una aculturación de la segunda generación de inmigrantes sin que vaya acompañada por cambios en la primera generación. Gibson sugiere que este patrón es el más común en entornos de clase social baja, tal y como pasa en el instituto observado.

Para saber si este modelo es efectivamente el que más se da en el instituto es necesaria una investigación más amplia que no se centre solo en los alumnos, como el estudio actual, sino que abarque también las familias y las relaciones entre miembros. Sea como sea, sí que hemos visto que los cambios culturales se viven de manera rápida entre los jóvenes, una tendencia que ya apuntaba Margared Mead en 1971 (describiendo el giro prefigurativo de las sociedades occidentales), y que se da de manera más acelerada entre los jóvenes de origen inmigrante, quienes adoptan a una velocidad mucho más alta que sus familias los códigos de la sociedad de acogida, hecho que puede acarrear importantes tensiones familiares (Carrasco, 2004).

- ¿Cuales son las estrategias adaptativas de los jóvenes en los distintos contextos relacionales?
  - o ¿Son estrategias llevadas a cabo con el soporte de los otros agentes sociales o elaboradas desde la confrontación?

Para intentar responder estos interrogantes me parecen de gran utilidad las aportaciones de Prudente Carter (2006) cuando afirma que el éxito académico en miembros de minorías vendrá determinado por la capacidad de estos de cruzar de forma “natural” las distintas fronteras que separan los mundos culturales en los que se mueven (familia, iguales, escuela). Carter presenta tres categorías para explicar las distintas estrategias posibles ideales:

*Cultural mainstreamers.* Son aquellos que ponen énfasis en las similitudes entre los grupos minoritarios y los miembros de la sociedad de acogida, donde esperan ser asimilados en todos los niveles a pesar de que puedan mantener la consciencia del origen étnico propio.

*Noncompliant believers.* Los que, a pesar de reconocer y formar parte de la estructura de la ideología dominante no renuncian a sus representaciones culturales propias ni hacen especial esfuerzo para adaptarse a las prescripciones culturales de la escuela o la sociedad mayoritaria.

*Cultural straddlers.* Estos llenan el vacío que queda entre las dos categorías anteriores. En este grupo podríamos encontrar desde aquellos estudiantes que “juegan el papel cultural que les toca en cada momento” en función del contexto en el que se encuentren; hasta aquellos que, a pesar de criticar abiertamente la institución escolar, su trayectoria académica es de éxito.



Estas categorías de Carter pueden ser útiles de cara a analizar cuales son las estrategias de adaptación de los jóvenes de origen inmigrante en los distintos contextos, ya que permiten entender las opciones, aparentemente contradictorias en algunos casos, que toman estos jóvenes en las distintas esferas de sus vidas.

- ¿Es el origen el eje de desigualdad más determinante a la hora de explicar la trayectoria de los jóvenes? (¿o la clase social, el género, y el componente generacional tienen un papel más destacado?)

El estudio del papel de la clase social en las causas de las dinámicas de los jóvenes, cruzado con el factor origen, es escaso en la literatura científica. En el trabajo etnográfico he observado que, por lo menos a nivel escolar, existen más similitudes entre los jóvenes autóctonos y los de origen inmigrado que diferencias entre ellos. Quizás sea debido a que a pesar de que los separe la cultura familiar les unen otros factores, siendo la clase social uno de los determinantes.

En este sentido es un referente el trabajo de Julie Bettie sobre la identidad de clase en chicas de origen humilde titulado *Women without class: girls, race and identity* (publicado como libro en 2003, artículos científicos anteriores). Bettie (2000) hace una crítica a los estudiosos de las desigualdades, así como de los estilos juveniles en el sentido que alega que unos y otros no incluyen todos los elementos que intervienen en la configuración de los fenómenos que estudian. O sea, cuando se estudian estilos juveniles se tiende a ignorar el papel de la clase social, introduciendo en el análisis presupuestos que no se ponen a prueba. Una carencia parecida se da en los estudios sobre clase, pero aquí Bettie se centra en la elusión del género como factor diferenciador, que lleva a la invisibilización de las chicas.

Bettie nos obliga a reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta distintos elementos para comprender el fenómeno de la configuración de la identidad y que no siempre aquél que puede parecer más evidente es el más determinante. Bettie pone de relevancia la clase vista como una teatralización, en el sentido de que hasta cierto punto es algo escogido, pero no se olvida de que el origen económico juega un papel importante incluso en el sí de esta teatralización.

Finalmente, el trabajo de Bettie nos explicita la invisibilidad del género femenino en numerosas investigaciones y del hecho de que las experiencias de las chicas no siempre pueden equipararse a las de los chicos. La perspectiva de género era uno de los objetivos de la investigación que se ha presentado, y, por supuesto, uno de los elementos que más profundización necesitará en el futuro.



## Referencias.

BETTIE, J. (2000) "Women without class: Chicas, Cholas, Trash and the Presence/Absence of Class Identity". *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 2000, vol.6, no.1: 2-30

BETTIE, J. (2003) *Women without class: girls, race and identity*. University of California Press

CARRASCO PONS, S. (2004) "Inmigración y educación: oportunidades y tensiones para un modelo social plural" a Carrasco. S. (ed) *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Colección Educación y Sociedad nº 15. ICE-UAB

CARTER, P. L. (2006) "Straddling Boundaries: Identity, Culture and School". *Sociology of Education* 2006, vol.79 (October): 304-328

GIBSON, M. (1988). *Accommodation without assimilation: Sikh immigrants in an American high school*. Ithaca, NY: Cornell University Press

GIBSON, M. A. (1998) "Promoting Academic Success Among Immigrant Students: Is Acculturation the Issue?" *Educational Policy* vol.12 no.6, november 1998: 615-633

IRESON, J; CLARK, H; HALLAM, S. (2002) "Constructing ability groups in the secondary school: issues in practice" *School Leadership & Management* vol.22, no.2: 163-176

PORTES, A; RUMBAUT, R. G. (1996). *Immigrant America* (2nd edition). Berkeley: University of California Press

PORTES, A; ZHOU, M. (1993) "The new second generation: segmented assimilation and its variants among post-1965 immigrant youth. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530: 74-96

STEARNS, E. (2004) "Interracial friendliness and the social organization of schools" *Youth and Society* vol.35, no.4 June: 395-419

"La població estrangera a Barcelona" (Enero 2007). Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona. Consultable a [www.bcn.cat](http://www.bcn.cat) (última consulta 31 de agosto de 2007)

"La població estrangera a Ciutat Vella" (Enero 2006). Departament d'Estadística de l'Ajuntament de Barcelona. Consultable a [www.bcn.cat](http://www.bcn.cat) (última consulta 31 de agosto de 2007)

[www.idescat.net](http://www.idescat.net) Institut d'Estadística de Catalunya (última consulta 20 de agosto de 2006)

