

Luca Giliberti

NEGROS DE BARCELONA

JUVENTUD DOMINICANA ENTRE RACISMO Y RESISTENCIA



*Colección **Immagin-azioni sociali***

02

Colección dirigida por:

Luisa Stagi

(Università di Genova)

Luca Queirolo Palmas

(Università di Genova)

Comité Científico:

Jean-Pierre Durand

(Université d'Evry)

Joyce Sebag

(Université d'Evry)

Doug Harper

(Duquesne University)

Federico Rahola

(Università di Genova)

Anna Lisa Frisina

(Università di Padova)

Emanuela Abbatecola

(Università di Genova)

Pino Losacco

(Università di Bologna)

Christine Louveau

(Université d'Evry)

Francesca Lagomarsino

(Università di Genova)

Luca Giliberti

NEGROS DE BARCELONA
JUVENTUD DOMINICANA
ENTRE RACISMO Y RESISTENCIA



es la editorial de la Universidad de Génova



El presente volumen ha sido sometido a doble revisión por pares según los criterios establecidos por el protocolo UPI

Producción editorial

GENOVA UNIVERSITY PRESS

Piazza della Nunziata, 6 - 16124 Genova

Tel. 010 20951558

Fax 010 20951552

e-mail: ce-press@liste.unige.it

e-mail: labgup@arch.unige.it

<http://gup.unige.it/>

Los autores permanecen disponibles para eventuales derechos sobre las imagenes publicadas



(versión eBook)

ISBN: 978-88-94943-00-9 (versión eBook)

Publicado en Marzo de 2018



Stampa
Centro Stampa
Università degli Studi di Genova - Via Balbi 5, 16126 Genova
e-mail: centrostampa@unige.it

Por Alice y el recorrido que
compartimos.

Por Ada y la emoción de verla
crecer.

Índice de contenidos

I. Prefacio. Perspectiva social y cultural de las migraciones, de F. Molina....	10
II. Introducción. Una aproximación etnográfica a la negritud	13
II.1. <i>La condición inmigrante y la negritud</i>	13
II.2. <i>Una etnografía transnacional</i>	17
II.3. <i>La estructura del libro</i>	24
II.4. <i>Agradecimientos</i>	26
1. La juventud dominicana en la España inmigrante.....	28
1.1. <i>España: de país de emigrantes a país de inmigrantes</i>	28
1.2. <i>Las características de la inmigración dominicana</i>	30
1.3. <i>Los negros de la periferia de Barcelona</i>	32
2. La línea del color y la raza inmigrante	38
2.1. <i>La raza como construcción social y política</i>	38
2.2. <i>Ser los negros: el descubrimiento de la racialización</i>	40
2.3. <i>El racismo de clase y la raza inmigrante</i>	42
2.4. <i>El negacionismo de la negritud en la República Dominicana</i>	46
2.5. <i>Entre el emblanquecimiento y el ennegrecimiento</i>	51
3. La escuela española y la reproducción de las desigualdades	56
3.1. <i>La inmigración en la escuela española como problema</i>	56
3.2. <i>La minorización escolar y las prácticas ocultas</i>	62
3.3. <i>El efecto Pygmalion y las profecías autocumplidas</i>	66
3.4. <i>Fracaso escolar generalizado y diferencias de género</i>	68
3.5. <i>Las disociaciones y la exclusión educativa</i>	72
4. Las tácticas de resistencia al racismo	82
4.1. <i>La juventud dominicana, el racismo y la gestión del estigma</i>	82
4.2. <i>El racismo interiorizado y el mimetismo subalterno</i>	87
4.3. <i>Las tácticas de resistencia simbólica</i>	90
4.4. <i>Entre la reproducción social y la resistencia</i>	96
5. Juventud dominicana, bandas latinas y agencia.....	98
5.1. <i>Bandas latinas e imaginarios sociales</i>	98
5.2. <i>La violencia en los grupos juveniles</i>	101
5.3. <i>Las bandas como síntomas</i>	105
5.4. <i>Las naciones, los coros y el capital social</i>	109
5.5. <i>Los colectivos juveniles y las generaciones</i>	115
5.6. <i>La agencia de los hijos de la inmigración</i>	117

III. Conclusiones. Procesos de racialización entre reproducción social y resistencia	121
<i>III.1. Sistema educativo, desigualdades y reproducción social</i>	121
<i>III.2. Las representaciones raciales y las tácticas de resistencia</i>	126
<i>III.3. Reflexiones finales para las políticas públicas</i>	134
IV. Postfacio. Investigación y política, de O. Romání.....	140
V. Bibliografía.....	146

I. Prefacio. Perspectiva social y cultural de las migraciones

Fidel Molina

Catedrático de Sociología y Director del Instituto de Investigación de Desarrollo Social y Territorial, Universitat de Lleida

El trabajo realizado por Luca Giliberti, que se recoge en este libro, es una aportación importante. Y lo es porque aborda varios temas cruciales en la actualidad: racismo, estigmatización, migración, desigualdad, injusticia, relaciones multiculturales y/o interculturales. Este abordaje científico, entre la antropología y la sociología, nos enriquece para poder comprender las relaciones humanas, personales y sociales, y, en este sentido, poder mejorarlas. La reflexión constante desde la perspectiva social y cultural aporta racionalidad, así como una visión que va más allá de la simple decisión de describir y contar procesos, para analizar realidades complejas, comprenderlas y facilitar la transformación. El título es potente, directo, en la frontera de lo políticamente correcto y la cruda realidad: «Negros de Barcelona». El subtítulo nos permite atisbar qué nos vamos a encontrar a lo largo del libro y da carta de presentación y pertinencia al propio título inicial, esto es, que se trata de la juventud dominicana, entre el racismo y la resistencia.

Éste es un muy buen libro, porque es una exposición detallada y muy bien escrita de un trabajo científico riguroso y bien trabado. El autor ha trabajado con las familias en Barcelona y en la República Dominicana y ha elaborado un discurso completo, bien articulado, que ha permitido un resultado excelente. La lectura de este libro nos demuestra que no está reñida la investigación concienzuda y el disfrute de una redacción amena, puesto que es un desarrollo discursivo, donde la reflexión creativa del autor otorga sentido a los datos del trabajo de campo, a las vivencias conjuntas con los sujetos partícipes y protagonistas de todo ello.

La propia estructura del libro nos marca apreciaciones y nos identifican temas de estudio desarrollados desde puntos de vista innovadores: ¿todo está dicho y escrito sobre el racismo? ¿todo está explicado sobre la inmigración? El autor y su libro nos demuestran que no, ya que a través de su etnografía transnacional nos descubre, al tiempo, la condición de inmigrante y la negritud. La raza como construcción social y política nos

remite a consideraciones complejas, de todo tipo, entre etnocéntricas y relativistas, entre el ‘nosotros’ y ‘ellos’, e incluso, entre la ingenuidad y el descubrimiento de realidades ignotas, por simplificación. Todo ello lo ha sabido articular muy bien el autor con apartados muy bien definidos a lo largo de los diversos capítulos de la obra. Así, cuando nos habla de «Ser los negros: el descubrimiento de la racialización» o el propio negacionismo de la negritud en la República Dominicana, cuando se descubre que los ‘negros’ siempre han sido los ‘otros’ (de la ‘otra’ mitad de la isla) y que, cambiando el contexto geográfico, sociocultural y económico acabarán siendo también ellos en relación con el entramado barcelonés. Y todo ello con ‘vivencias’ (y con ‘convivencias’) complejas entre «el emblanquecimiento y el ennegrecimiento», como señala el autor.

Este libro, de alguna manera, explora finalmente la temática racial y el racismo en la España contemporánea, a través del estudio de caso de los jóvenes dominicanos que viven en la periferia de Barcelona, en particular en los barrios norte de L’Hospitalet de Llobregat. Ha sido un acierto el marco teórico y conceptual que ha amparado la etnografía transnacional y más aún vehicular todo ello en los procesos de racialización, entre la reproducción social y la resistencia. Este desarrollo ha permitido al autor imbricar su estudio y sus propuestas en relación con el sistema educativo (entre las desigualdades y la reproducción social) para ofrecernos unas reflexiones para las políticas públicas. En las propias palabras del autor, este libro se ha desarrollado con el objetivo de crear conocimiento sobre los temas en cuestión, pero también ha pretendido inscribirse en una óptica de transformación social. En este sentido, se sitúa en la línea de una ciencia social interesada en desmontar estereotipos y deconstruir prejuicios y también en participar en procesos de empoderamiento vinculados a poblaciones subalternas y estigmatizadas. En nuestro campo sociológico, es lo que conocemos, efectivamente, como sociología pública (Michael Burawoy).

De hecho, siguiendo con la cita del autor de esta obra, el principal objetivo de las ciencias sociales es desvelar las paradojas del orden establecido y proponer medidas de transformación social. Finalmente, y teniendo en cuenta todo ello, esta obra acaba ofreciéndonos algunas reflexiones finales pensadas en términos de recomendaciones para repensar políticas públicas coherentes a la luz de los resultados científicos del estudio: plantear un debate sobre el empobrecimiento de la escuela pública, trabajar para la

prevención de prejuicios étnico-culturales en las aulas, repensar las políticas compensatorias (descartando la perspectiva del déficit), repensar las prácticas ocultas (no permitiendo la segregación inter-escolar y/o grupos por niveles, por ejemplo), reconocer los grupos juveniles (bandas dentro vs. bandas fuera) y plantear un debate sobre las categorías raciales en España y en Europa, para poderlas desautorizar de forma real y efectiva.

Por último, sólo nos cabe reconocer la valía del autor y de una obra que ya ha recibido premios y reconocimientos de prestigio que avalan su calidad. En este sentido, ya cuando finalizó la tesis doctoral (por cierto, un lujo para nosotros como directores, para el Dr. Oriol Romaní y para mí mismo), ésta recibió el Premio Extraordinario de Doctorado de la Universidad de Lleida. Así mismo, esta investigación fue galardonada, posteriormente, por la Universidad Pontificia Comillas con el XV Premio Santo Padre Rubio SJ. en la línea de Avances en el Conocimiento de la Inmigración.

Enhorabuena Dr. Luca Giliberti y enhorabuena lectores, por poder disfrutar leyendo, aprendiendo, reflexionando y prestos a la acción, a través de este libro. Gracias por este regalo, Dr. Luca Giliberti... Gracias, amigo Luca.

Lleida, 16 de febrero de 2018

II. Introducción. Una aproximación etnográfica a la negritud

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

II.1. La condición inmigrante y la negritud

El presente libro nace a partir de un estudio sobre la construcción social de la ‘raza’ y las relativas formas de resistencia en la España contemporánea y es fruto de una investigación etnográfica llevada a cabo entre la periferia de Barcelona y Santo Domingo¹. El principal objetivo del estudio se dirige a las condiciones y a las modalidades mediante las cuales la ‘condición inmigrante’ y la condición de la ‘negritud’ inciden en las vivencias de los jóvenes inmigrantes de origen dominicano en la España de la crisis. Más concretamente, el libro analiza cómo la condición inmigrante y la condición de la negritud repercuten en la subalternidad escolar y social protagonizada por la juventud dominicana de la zona norte de L’Hospitalet de Llobregat, en particular en los barrios de La Torrassa, La Florida y Pubilla Cases. Estos barrios – que se pueden considerar como *banlieues* de Barcelona – se caracterizan por los elementos típicos de las zonas suburbanas y obreras. Además, destacan por haber asistido en los últimos quince años a un cambio poblacional, con la sustitución de una mayoritaria presencia inmigrante procedente del sur de España – llegada durante todo el siglo XX – por una presencia extracomunitaria procedente de los sures del mundo.

En el contexto analizado, la juventud dominicana construye y mantiene una relación de sinonimia con la negritud, por lo que hablar de negros es equivalente a hablar de dominicanos. Este colectivo juvenil vive un evidente estigma que destaca en comparación

¹ El estudio responde a la Tesis Doctoral del autor (Giliberti 2013) – financiada por la ayuda FPU-MECD AP2008-01092 (Programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y defendida en la Universitat de Lleida en 2013 – y el presente libro integra y profundiza sus resultados. La tesis ha sido ganadora del Premio Extraordinario de Doctorado 2012/2013 de la Universidad de Lleida en el ámbito disciplinar de Geografía e Historia. Además, esta investigación ha sido galardonada por la Universidad Pontificia Comillas con el XV Premio Santo Padre Rubio SJ. para Avances en el Conocimiento de la Inmigración (2014).

con los demás colectivos juveniles de origen inmigrante en esta zona a nivel escolar y social. José, uno de los jóvenes informantes de esta etnografía, sugiere que «aquí ser dominicano tiene esto que significa ser el chico malo del barrio...porqué aquí se ve así...» (José, 15 años, nacido en L'Hospitalet de padres dominicanos).



Fig. 1. Jóvenes dominicanos en L'Hospitalet de Llobregat

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

trabajan como negros, porque los negros son los que más trabajan, para vivir como blancos» (Simón, dominicano, 16 años, desde hace 7 años en L'Hospitalet).

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



Fig. 2. Estudiantes de una escuela privada de Santo Domingo

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

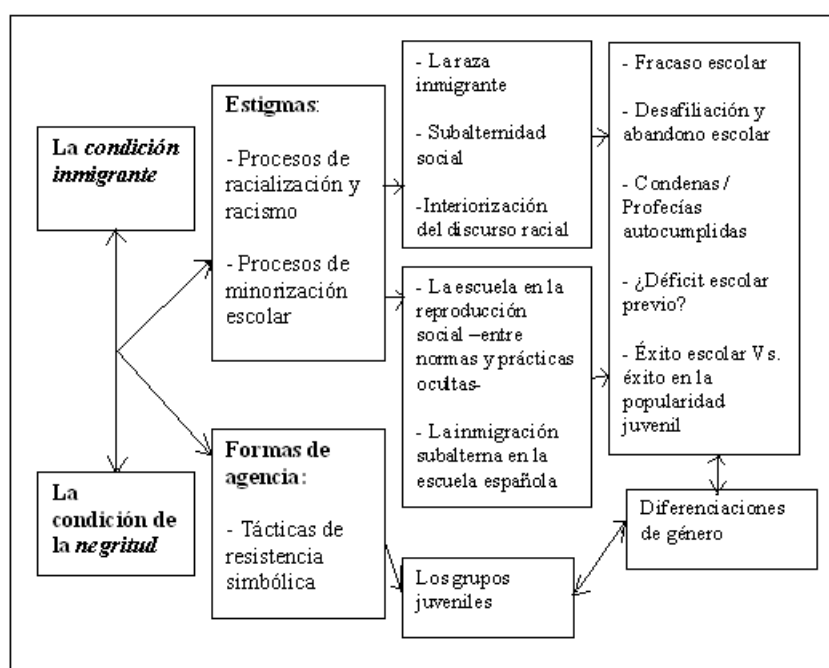


Tabla 1. Esquema conceptual del estudio

La condición inmigrante y la negritud – tal y como indica la Tabla 1 –, en un nivel estructural, conducen hacia la marginalización educativa y social de los sujetos protagonistas. Al mismo tiempo – aunque en un nivel secundario, no estructural – estas condiciones generan formas de agencia, es decir la capacidad de protagonismo, de transformación creativa de las relaciones sociales y de resistencia a una inclusión subalterna (Queirolo Palmas 2012b). Así pues, se construyen tácticas de resistencia simbólica que retan las estructuras de poder hegemónico y facilitan procesos de empoderamiento de esta juventud estigmatizada. Conjuntamente a dos tácticas

reproductivas como la interiorización del discurso racial y el mimetismo, los resultados del estudio detectan en las vivencias de la juventud dominicana prácticas de resistencia simbólica como la reivindicación del derecho a la indiferencia y la transformación del estigma en emblema (Goffman 2003; Sayad 2002). Una experiencia que permite reflexionar sobre la última táctica se protagoniza por parte de los grupos juveniles, que los medios de comunicación han denominado y estigmatizado como ‘bandas latinas’.

II.2. Una etnografía transnacional

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



Fig. 3. Jóvenes dominicanos en un parque de L’Hospitalet de Llobregat con el investigador

El enfoque etnográfico utilizado explora la experiencia de los jóvenes a partir de sus vivencias en la escuela y más allá de ella – espacio público (calle, parques, etc.), comunidad, espacios virtuales como Facebook y Metroflog – y analiza los factores macro y micro-estructurales. El estudio contempla, como sugiere la tradición de investigación inaugurada por John Ogbu, tanto el análisis del contexto escolar como del contexto ecológico-cultural de los sujetos (Ogbu 1991; Pàmies 2011).

Diferentes grupos juveniles conocidos en la escuela han sido protagonistas de la etnografía fuera del aula, donde se han podido realizar actividades que ellos mismos proponían. La actividad que tuvo más éxito fue la realización de guiones y la grabación de cortometrajes a partir de ideas que ellos mismos desarrollaban². La actividad de los talleres de guión con los jóvenes dominicanos, más allá de ser un óptimo método de investigación sobre los imaginarios y las dinámicas de socialización de los actores, constituye una experiencia que puede incidir positivamente en los grupos juveniles, fomentando una reflexión sobre sus mismas prácticas, sus valores y sus formas de representación.

La presente etnografía ha asumido las formas de una investigación-acción (Lewin 1982) cuando, más allá de la interpretación y el conocimiento sobre los mundos juveniles, ha intentado actuar en el terreno de la transformación social:

abrirse a la sociedad civil significa para el sociólogo ocuparse de todos aquellos públicos (pobres, criminales, enfermos, mujeres solas, grupos étnicos minoritarios) que son víctimas del neo-liberalismo, no para controlarlos sino para aumentar su poder de autodeterminación (Padovan 2007, 5).

Así pues, se trataría de una sociología pública, usando la expresión de Burawoy (2005), o una antropología implicada, con la fórmula que usa Oriol Romaní (2006). De cualquier manera, estamos hablando de una ciencia social interesada, por una parte, en desmontar estereotipos y deconstruir prejuicios; por la otra parte, en participar a procesos de empoderamiento vinculados a poblaciones subalternas y estigmatizadas.

² Esta actividad se ha desarrollado en colaboración con la socióloga Nadia Hakim.

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

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

El transnacionalismo, como subraya la socióloga Gioconda Herrera (2008 y 2011), se puede entender como un modelo de estudio que supera la visión etnocéntrica de los procesos migratorios, completamente focalizada en la acogida. Dicho en otras palabras, el transnacionalismo permite evitar la invisibilización del país de origen y destacar la importancia de los vínculos y de las relaciones que los inmigrantes mantienen con dicho origen. Esta metodología permite acercarse a los fenómenos sociales que se construyen a través de relaciones entre diversos lugares, que no podrían ser abordados en una etnografía tradicional. De esta manera, la mirada transnacional de las migraciones se dedica a analizar cómo los inmigrantes establecen complejas relaciones en diversos escenarios y territorios (Echeverri 2011).



Fig. 4. Dentro de un aula de una escuela pública de Santo Domingo

A partir de 1990 la perspectiva transnacional se impone en los estudios sobre migración, introduciendo nuevas formas de mirar y entender los procesos migratorios y sus protagonistas. Wimmer y Glick Schiller (2002) indican que, en los estudios sobre migraciones, las fronteras territoriales de un Estado-nación no pueden delimitar las unidades de análisis. En este sentido, se pretende marcar una superación del nacionalismo metodológico en los estudios migratorios y proponer una multi-localización del trabajo de campo etnográfico.

La idea de multi-localización del trabajo de campo no era nueva en la disciplina antropológica; en efecto, en una influyente contribución de 1995, Marcus teoriza la movilidad del investigador entre diferentes lugares, actores y posiciones sociales a través del concepto de etnografía multi-situada (Marcus 1995). No se trata de una versión moderna del método comparativo, sino de una nueva metodología que se basa sobre la etnografía de los vínculos y relaciones que se establecen entre esos lugares distantes espacialmente, pero evidentemente conectados en el objeto de estudio seleccionado (Hannerz 2003). Según García Castaño, Álvarez y Rubio (2011) el aquí y el allá se configuran – más que como situaciones o lugares – como nociones que construyen y reconstruyen los procesos de identificación.

Las identificaciones de los jóvenes en migración toman cuerpo en espacios sociales transnacionales, en el desarrollo de múltiples relaciones de tipo familiar, económico, social, religioso y político que sobrepasan las fronteras y conectan el país de origen con el país de destino del proceso migratorio llevado a cabo (Glick Schiller, Basch y Szanton Blanc 1994). La presente investigación – cuyo trabajo de campo se realizó desde junio de 2010 hasta marzo de 2012 – ha estudiado las trayectorias escolares y la construcción de las identidades de los jóvenes a través de una mirada transnacional, construyendo 25 biografías de jóvenes dominicanos (13 chicos y 12 chicas, de 14 a 20 años) y asumiéndolas como elemento central del diseño metodológico. En efecto, las cuatro escuelas que se han analizado en el país de origen corresponden a los centros donde los informantes han estudiado antes de emigrar hacia L'Hospitalet, o, como en un caso, han vuelto por migración familiar de retorno.

La elección de las cuatro escuelas en la sociedad de llegada ha sido guiada por criterios de diversificación y heterogeneidad de los centros en términos de titularidad, prácticas

educativas, metodologías pedagógicas, implicación del equipo directivo. El principal objetivo era lograr una visión amplia sobre los fenómenos estudiados en el territorio en cuestión, contando con una muestra diversificada a nivel escolar. Así pues, se han elegido dos institutos públicos y dos colegios concertados, a partir del conocimiento previo del territorio por parte del autor y una exploración específica para el presente estudio, empezada en la primavera de 2010³. Durante todo el año académico 2010-2011 se ha realizado el trabajo de campo en L'Hospitalet, cada día en un centro distinto con una modalidad rotativa, siguiendo los jóvenes en sus dimensiones de sociabilidad juvenil en el espacio público⁴. Desde septiembre de 2011 hasta enero de 2012 se ha realizado el trabajo de campo en República Dominicana, para volver después en L'Hospitalet y cerrar el campo en mayo de 2012, después de dos años de su comienzo.

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

³ En esta parte de exploración de los centros y facilitación en la entrada y colaboración de los mismos, el autor ha podido contar con la valiosa colaboración de los técnicos del Pla Educatiu d' Entorn del Ayuntamiento de L'Hospitalet en este momento (Enric Roldán y Bibiana Marin).

⁴ El trabajo de campo en el país de origen ha sido realizado en calidad de investigador visitante de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.

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

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

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

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

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

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

II.3. La estructura del libro

El libro, después del prefacio del sociólogo Fidel Molina y de esta introducción – que presenta las temáticas principales y el marco metodológico de la investigación –, se estructura en cinco capítulos temáticos. El primer capítulo ofrece una mirada general sobre la inmigración en España y en particular sobre la presencia dominicana. El texto explora los elementos principales de la inmigración en un país que – históricamente caracterizado por la emigración – deviene país receptor en tiempos recientes. Al mismo tiempo, se reflexiona sobre la relación de sinonimia que toma forma entre la población dominicana y la negritud en el contexto estudiado. El segundo capítulo, que entra en el vivo de la racialización y de la construcción de una identidad negra, analiza las representaciones raciales y los imaginarios sociales que toman cuerpo en el proceso migratorio de los jóvenes dominicanos en España, a través de un enfoque transnacional. Se documenta el descubrimiento de la negritud en el contexto de llegada – con todo lo que implica a nivel material y simbólico – por parte de sujetos que en su país de origen se representaban como blancos, indios o mulatos. Estos jóvenes, mediante la experiencia migratoria, descubren el ‘ennegrecimiento’ y el proceso de racialización, que en su país de origen está reservado a la población haitiana o dominicana de descendencia haitiana. De forma paradójica, si se mira el fenómeno desde el contexto de origen – sobre todo antes de la actual situación de crisis económica y recortes sociales – la experiencia migratoria se vincula a un proceso de ‘emblanquecimiento’, proceso simbólico que describe la movilidad social ascendente, es decir la mejora de la posición en la estructura de clase global. Más blancos a través de esta particular mirada, pero sobre todo más negros en acogida, los jóvenes dominicanos descubren los significados de la ‘raza inmigrante’ en la contemporánea sociedad post-colonial.

El tercer capítulo analiza el discurso que se ha construido en la escuela española sobre los hijos de la inmigración, con una reflexión sobre el planteamiento culturalista que esconde clásicos patrones de carácter clasista y racista en la reproducción de las desigualdades sociales. El planteamiento de la escuela de acogida resulta auto-exculpatorio, responsabilizando exclusivamente el sistema educativo de origen a través del discurso sobre el déficit escolar previo. Se entiende que este discurso no puede ser el único válido, considerado que casi una mitad de los sujetos se han escolarizado solo en el

país de destino. Así pues, se visibilizan las contradicciones de la escuela española en relación a la acogida de la población inmigrante, basadas en retóricas interculturales y prácticas segregadoras. El estudio documenta los procesos de minorización escolar protagonizados por la juventud dominicana en la periferia de Barcelona, explicando los índices de fracaso escolar de esta población estudiantil. Se presenta un análisis sobre las prácticas ocultas, es decir mecanismos y dispositivos que las instituciones ponen en acto de forma extra-oficial y que participan en la segregación y en la minorización de determinados tipos de estudiantes. La contribución explora de qué manera los centros educativos recurren de forma oculta a prácticas que segregan, dividen y excluyen determinadas poblaciones subalternas, diferentes en cada contexto.

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

El quinto capítulo explora el universo de las bandas latinas, grupos criminalizados que se vinculan de forma directa a los jóvenes dominicanos protagonistas de la presente etnografía. Se discute el estigma de estos grupos, que son síntomas del malestar social, cada vez más con la crisis. Al mismo tiempo, estos grupos son síntomas también de la manera en que se ha tratado en España la llegada de la inmigración extracomunitaria, es decir con retóricas interculturales y prácticas segregadoras. Se analiza la violencia de estos colectivos en un posible marco de reducción del daño y se interpreta la pertenencia

a las agrupaciones como una forma de agencia, que puede empoderar a sus miembros a nivel individual y colectivo. El libro acaba con la discusión global de los resultados y unas conclusiones, tanto en términos de resultados científicos de investigación, como en términos aplicados, pensada por y para las políticas públicas. Por último, en el postfacio, el antropólogo Oriol Romaní – importante autor de la tradición etnográfica y del estudio de los mundos subalternos en el Estado español– que ha seguido muy de cerca esta investigación, nos propone una reflexión conclusiva sobre las conexiones entre investigación y política a partir de este trabajo.

II.4. Agradecimientos

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

Estoy agradecido con los directores de mi tesis, el Dr. Fidel Molina y el Dr. Oriol Romaní, por haber compartido conmigo los años de trabajo de la investigación y por haberme apoyado en todo momento. Así mismo, por haber aceptado de acompañarme hasta el final de este recorrido y escribir, respectivamente, el prefacio y el postfacio de este libro. Agradezco también a la Decana y a los Profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UASD, que me han brindado su apoyo en el trabajo de campo en República Dominicana: Evarista Matías, Bélgica Ramírez, Ana Daisy García, Tahira Vargas y Antonio de Moya. Estoy agradecido con Luca Queirolo Palmas, por todo lo que hemos compartido a lo largo de esta etnografía barcelonesa y por haberme motivado a publicar este libro.

Un enorme agradecimiento se dirige a los jóvenes protagonistas de este trabajo, que tan amablemente me han permitido entrar en sus vidas. A todos los chicos y las chicas dominicanas que han participado en el estudio va mi grandísimo agradecimiento por

haber compartido conmigo estos años de investigación y por todo lo que he aprendido con ellos. En particular, el grupo juvenil de los Kitasellos estará siempre en mis mejores recuerdos. Otro agradecimiento va dirigido a los familiares de los chicos y de las chicas, por haberme abierto las puertas de sus casas tanto en L'Hospitalet como en Santo Domingo.

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

Un agradecimiento especial se dirige a Raúl, amigo querido, por las numerosas revisiones que ha hecho – con gran atención, profesionalidad y cariño – del entero texto y por las discusiones que hemos tenido alrededor de los temas de la tesis en todos estos años, para mí de extremo interés y valor. Otro agradecimiento va dirigido a Nadia Hakim – por el trabajo vídeo que hicimos juntos –, así como al Grupo Hebe (Laura Porzio, Alexis Rodríguez, Noemí Canelles, además de Nadia), por todas las experiencias de investigación que hemos compartido. Agradezco a Bibiana Marín y Enric Roldán, técnicos del Pla Educatiu d'Entorn cuando empezaba esta investigación, su apoyo durante todo el proyecto. Estoy agradecido también a Massimo Cannarella, por haber realizado la portada del libro a partir de una foto de mi trabajo de campo.

Quiero dar las gracias también a mi familia: a mi padre Tonino y a mi madre Loretta, a mi hermana Rosa y a mi hermano Giorgio, que siempre me han apoyado en mi recorrido vital y académico. Sería imposible no agradecerle a Alice y a Ada – mi compañera de vida y mi hija – todo lo que ha tenido que aguantar para verme terminar antes la tesis y luego el libro, más allá de apoyar mi retorno a la investigación precaria. Por último, les doy las gracias a todos mis amigos y amigas perdidos y perdidas por el mundo que, de una forma u otra, me han dado la fuerza y la energía. A todas y a todos: ¡muchas gracias!

1. La juventud dominicana en la España inmigrante

1.1. España: de país de emigrantes a país de inmigrantes

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

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

La etapa que viene después de 2010, y que evidentemente la periodización de Cachón de 2002 no podía prever, se caracteriza por procesos de retorno a los países de origen. Además de la reciente crisis económica, la cuestión migratoria se cruzó con una crisis política – relativa a la gestión de la inmigración en Europa – y una crisis social, procedente de la percepción estigmatizada de la inmigración y sus procesos de instrumentalización política. Con todo, se acentúa la vulnerabilidad de los inmigrantes y de sus hijos, tanto

por su condición básica de clase obrera como por su condición inmigrante (Pedreño y Hernández 2005; Colectivo Ioé y Ortí 2008; García 2011).

Los cambios del mercado laboral que caracterizan un capitalismo en continua expansión – que se observan también en los demás países del área mediterráneo como Italia, Grecia y Portugal – son la clave para entender las nuevas migraciones durante las últimas décadas, donde el contexto del estudio resulta paradigmático. L'Hospitalet de Llobregat, ciudad periférica e industrial del área Metropolitana de Barcelona, es el segundo municipio de Cataluña por número de habitantes (257.349) y una de las ciudades con mayor densidad demográfica de España y de Europa (INE 2017). Es un municipio que presenta una gran heterogeneidad en cuanto a sus territorios, con un centro poblado mayoritariamente por clase media autóctona, y las periferias, como la zona norte, caracterizadas por una importante presencia migrante de origen extranjero, en particular latinoamericanos con situaciones precarias a nivel socioeconómico.

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

En la nueva coyuntura la diferencia es que los inmigrantes tienen nacionalidad extranjera, con problemáticas nuevas, como las vinculadas a la situación legal (Solana 2008). A partir de finales de los años 90 en L'Hospitalet se produce una progresiva disminución de la población española, así como un aumento de la población de origen inmigrante no comunitaria, procedente de América del Sur, del Caribe, de Asia y del Norte

del África. Si en 1999 los extranjeros constituyen tan solo el 4,51% de los habitantes del municipio de L'Hospitalet, en los años recientes representan alrededor del 25% de la población total, con la presencia de 40 nacionalidades diferentes y un porcentaje importante de latinoamericanos. En este sentido, el geógrafo Miguel Solana (2008) utiliza el concepto de latino-americanización para describir los cambios referidos a la presencia extranjera en L' Hospitalet. En los barrios del estudio, durante el trabajo de campo, la presencia de los inmigrantes llega al 37% – no comunitarios en el 95 % de los casos (INE 2012) –, mientras que en la escuela pública los estudiantes de origen extranjero corresponden al 75% aproximado de los inscritos, y en la concertada alrededor del 35%.

1.2. Las características de la inmigración dominicana

La inmigración dominicana hacia España es reciente y, en efecto, empieza a tener cierta intensidad solo desde hace tres décadas, a partir de la segunda mitad de los años 80' del siglo XX. Anteriormente – desde el nacimiento del Estado independiente de la República Dominicana en el 1844 – se había producido un tenue flujo migratorio desde el país caribeño hacia España, que de todas formas era casi irrelevante, no llegando nunca a superar las 1000 personas en todo el territorio español (Romero 2003; Marrero y Gutierrez 2009). A partir de los años '80 se genera un importante aumento de la presencia dominicana en España, hasta llegar a las 149.390 personas que proceden de República Dominicana y residen en España en la actualidad; si consideramos solo los ciudadanos extranjeros, es decir los que no han obtenido la nacionalidad española, éstos son 89.813. Es notable el alto grado de concentración de la inmigración dominicana en dos importantes áreas urbanas como Madrid y Barcelona. En efecto, el 38,2 % de la población de origen dominicano en España reside en la Comunidad de Madrid; el 23,4% reside en Cataluña y un 19% coincide con la provincia de Barcelona (INE 2017). En los últimos años ha habido un estancamiento de los flujos de llegada y un lento comienzo de los flujos de retorno.

Los factores que han incidido en la consolidación de la inmigración dominicana hacia España son diversos e imputables tanto a acontecimientos relativos a la República Dominicana – como país de origen – como a los de diferentes países de destino de la inmigración caribeña. Haciendo referencia a estos últimos factores notamos que el

endurecimiento de las políticas migratorias de EE.UU. – principal país receptor de la diáspora dominicana – genera importantes repercusiones en los procesos migratorios. La promulgación del Immigration Reform and Control Act (IRCA) de 1986 y de la Immigration Act de 1990 ponen barreras a los flujos migratorios y comportan la evidente disminución del importante flujo dominicano. Este flujo había empezado de forma intensa a partir de 1961, año del fin de la dictadura de Leonidas Trujillo, como consecuencia de la disminución de los férreos controles establecidos para la salida de los dominicanos.

A partir de los '80, España se construye como país atrayente para la inmigración dominicana. En efecto, el país europeo vive un periodo de bonanza económica – sobre todo durante el periodo 1985/1991– en el mismo momento en que se hace más difícil emigrar hacia Estados Unidos. Además, este periodo coincide con la masiva incorporación de las mujeres españolas en el mercado de trabajo, así como con una extensión de los estilos de vida propios de las clases medias y un aumento del turismo español hacia la República Dominicana, que genera nuevos contactos entre los países (Herranz 1997). En España se abría un vacío en el ámbito laboral del cuidado doméstico, que las mujeres dominicanas contribuían a cubrir. En efecto, el desarrollo de una demanda de mano de obra femenina, dócil y barata es un elemento de importante atractivo para la llegada de la inmigración dominicana (Romero 2003). Es interesante notar como con el flujo inmigratorio hacia España – a diferencia que en el flujo hacia EE.UU., donde la presencia femenina se integraba en proyectos encabezados por los esposos o padres – son las mujeres las protagonistas del proyecto migratorio familiar (Alcalde, 2011). En 2012 las mujeres representan el 61,22% de la población procedente de República Dominicana y residente en España (INE 2012). Hoy España es el segundo país de destino de la inmigración dominicana, con 152.369 personas, después de los Estados Unidos, que cuentan 940.874 residentes de origen dominicano (Tejeda 2016).

La República Dominicana de principios de los '80 vive una crisis económica y social que genera el importante deterioro de las condiciones generales de la población (Marrero y Gutiérrez 2009). Según Romero (2003) las principales razones de esta situación – que actúa como válvula de escape de la diáspora dominicana – se pueden encontrar en la crisis del modelo agro-exportador, en una demografía en crecimiento y en un extraordinario incremento de la población en edad de trabajar. Al mismo tiempo, la deficiente gestión

pública de los gobiernos, con importantes casos de corrupción, generan un clima de inestabilidad social y económica que se expresa en huelgas, devaluaciones monetarias y pérdida de valor adquisitivo de los salarios. Además, se hace constar una importante marginalización de las mujeres en el mercado laboral de la República Dominicana (Alcalde 2011).

Resulta relevante observar la importante inmigración desde el campo hacia la ciudad que toma cuerpo en la República Dominicana durante las últimas décadas. Así pues, la ciudad de Santo Domingo ha multiplicado por seis su población en los últimos 40 años, pasando de 500 mil a los 3 millones actuales. Al mismo tiempo, República Dominicana recibe la inmigración de la población haitiana, que corresponde aproximadamente a 2 millones de personas. Según datos de la CIA del año 2010, el 80% de los haitianos en República Dominicana vive en la pobreza, el 54% de los cuales en extrema pobreza. El 90% de la mano de obra – en pésimas condiciones y sin derechos – empleada en la agricultura y en la construcción en la República Dominicana es haitiana (Marrero y Gutiérrez 2009).

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

1.3. Los negros de la periferia de Barcelona

Desde el imaginario relativamente positivo construido sobre madres dóciles que se encargaban del cuidado de la población autóctona, se pasa a la presencia de jóvenes que empiezan a ser descritos como violentos y delincuentes, en un imaginario estigmatizado alrededor de las denominadas bandas latinas, que inauguran en España el imaginario

criminalizado sobre los hijos de la inmigración (Queirolo Palmas 2012a). La literatura sociológica y antropológica presenta estudios sobre la situación de las madres dominicanas en España, sobre todo desde el enfoque de género y la inserción laboral – entre el cuidado doméstico y la prostitución, espacios laborales femeninos que han adquirido una importancia creciente en el contexto de la globalización (Sorensen 1997; Gregorio y Ramírez 2000; Ariza 2004)-. Al contrario, son pocas las investigaciones sobre la presencia de sus hijos, elemento que comporta un importante vacío sobre todo a la luz de la preocupación social que este colectivo ha generado en los últimos años en diferentes contextos marginalizados del Estado español (Giliberti 2011 y 2012; Echeverri 2010). Tal y como ha pasado en otros países donde los procesos migratorios han tenido una dinámica parecida a la española, por ejemplo en Italia, se asiste a un cambio de representación social:

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

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



Fig.5. Jóvenes dominicanos en L'Hospitalet de Llobregat

Es interesante constatar que la gran mayoría de los chicos y chicas dominicanos entrevistados en la periferia de Barcelona no quieren volver a su país de origen para vivir después de haberse formado en España, sino que muchos subrayan que solo volverían para las vacaciones. Paradójicamente, las madres y padres entrevistados, que han empezado el proyecto migratorio, quieren volver – en términos particulares con la crisis económica –, pero los hijos, que al principio no querían emigrar, modifican su posición y son los que más quieren quedarse, como emerge también en otros estudios (Echeverri 2010). Para hacer todavía más fuerte la contradicción, aunque quieren quedarse aquí, la gran mayoría se considera de allá, en una lacerante evocación de la doble ausencia, teorizada por Abdelmalek Sayad (2002). Muchos chicos, incluso los que han nacido aquí, dicen sentirse dominicanos, como fruto de la enculturación que han vivido por parte de sus padres:

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

La juventud dominicana que está cursando la escuela secundaria en los barrios de La Florida, La Torrassa y Pubilla Cases de L'Hospitalet responde en su mayoría – en un aproximado 60% de la muestra de este estudio – al perfil de chicos y chicas que emigraron durante su adolescencia (de los 13 a los 17 años, en un 35%) y durante la infancia (de los 6 a los 12 años, en un 25%). De todas formas, también hay una parte consistente, un aproximado 40% de los informantes, que llegaron durante su primera infancia, antes de cumplir los 6 años (25%) o que nacieron en Cataluña (15%). El cumplimiento del sexto año de edad marca de manera importante la llegada, porque revela o no una escolarización previa en el país de origen. Autores de EE.UU., como por ejemplo Rumbaut (1999), y muy recientemente algunos investigadores españoles (Lapresta *et al.* 2012), proponen una definición decimal de los hijos de la inmigración, a partir de su llegada y de su socialización escolar: si los que nacieron aquí serían una segunda generación en sentido estricto, seguiría la generación 1,75 (llegados de los 0 a los 5 años), la generación 1,5 (llegados de los 6 a los 12 años) y la generación 1,25 (llegados de los 13 a los 17 años). Estos criterios de análisis basados en la generación, sin duda útiles para el análisis, se discuten a nivel epistemológico por parte de una serie de autores que consideran trivial definir como inmigrantes a personas que no han vivido nunca el proceso migratorio; además, el concepto de segundas generaciones tiene el riesgo de remarcar – en una cadena infinita – el peso de la condición inmigrante como elemento de una subalternidad heredable (Bourdieu 2003; Pedreño y Hernández 2005; García 2011).

Edad que tenían al llegar	Generación de pertenencia	Porcentajes de las generaciones
Nacidos en España	2	15%
0-5 años	1,75	25%
6-12 años	1,5	25%
7-13 años	1,25	35%

Tabla 4. Edad que los jóvenes dominicanos de los cursos estudiados tenían cuando han llegado, generaciones de pertenencia y porcentajes

En el territorio del estudio los conceptos dominicano y negro se construyen en una relación de sinonimia. Dicho de otra forma, hablar de los negros equivale a hablar de los dominicanos; así pues, la construcción de la negritud en el contexto estudiado se hace a partir de la dominicanidad y al revés. Este proceso resulta irónico si se piensa que en la sociedad dominicana la negritud se construye a partir de la identidad haitiana y en oposición a la dominicanidad (Giliberti 2013). Negros, con un estilo estético tendente al gangsta-style (Benasso y Bonini 2009), muy presentes en el espacio público, se convierten en híper-visibles en la percepción social y en opinión de los adultos españoles que trabajan en el sector educativo, aunque en términos estadísticos la población dominicana represente solamente el quinto colectivo en los barrios analizados – después de ecuatorianos, bolivianos, marroquíes y peruanos – conformando el 7% aproximado de la presencia de origen extranjero, que corresponde casi a un 2% del total de la población (INE 2012).

Si consideramos la edad escolar el porcentaje es más elevado y los jóvenes dominicanos representan en media el 8% de la población de los centros públicos analizados – donde están evidentemente sobre-representados – pero su presencia baja alrededor del 2% en los centros concertados. En ocasiones los espacios escolares o los espacios públicos se definen por los adultos como guetos dominicanos, aunque el nivel numérico de la presencia no justificaría tal percepción y representación. Es interesante preguntarse por qué no se aplica un discurso parecido y tan estigmatizador para poblaciones más numerosas, por ejemplo los ecuatorianos o bolivianos. Una serie de factores, entre ellos las características fenotípicas consideradas inferiorizantes y las correspondientes representaciones – ser los negros del contexto en cuestión –, participan en la conformación de este estigma.

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

través de los escenarios de representación privilegiados (Facebook, Metroflog) para una construcción identitaria dominicana y negra.



Fig.6. Jóvenes dominicanos en el metro de Barcelona, con la bandera de su país

2. La línea del color y la raza inmigrante

2.1. La raza como construcción social y política

La línea del color, que se sitúa en la base de la historia de la explotación racial del colonialismo y después del capitalismo, ha sido ya problematizada a principio del siglo XX – entre otros autores – por William Edward Du Bois, que pronunció la celebre frase: «el problema del siglo XX es el problema de la línea del color...» (Du Bois 1999, XX). Después de más de un siglo, el problema de la línea del color, vinculada a las prácticas racistas y a la subalternidad de determinados colectivos, sigue siendo una realidad. En las últimas décadas, en los países europeos, se ha asociado a los procesos migratorios transnacionales.

El sociólogo Abdelmalek Sayad, alejándose de la oficial ciencia de las migraciones construidas sobre el pensamiento de Estado, habla de la inmigración como de una relación dominada (2002). Otros autores (Balibar 1991; Queirolo Palmas y Rahola 2011) han definido la condición inmigrante como el nuevo nombre de la raza en las actuales sociedades post-coloniales. En esta misma línea, la socióloga italiana Anna Curcio explica que «la raza como dispositivo de disciplinamiento del trabajo y de las relaciones sociales ha sido substituida por la condición inmigrante en sí misma, e inmigrante se hizo sinónimo de raza» (Curcio 2011: 113).

El sociólogo marxista Robert Miles (1982), critica la existencia per se de una *Sociology of race*. Según esta perspectiva, el objeto de los estudios no tendría que ser el racismo, en cuanto fenómeno sin autonomía e integralmente subordinado a los procesos de acumulación del capital y de formación de las relaciones de clase en las sociedades capitalistas. Dicho de otra manera, las diferencias raciales serían siempre el fruto de las relaciones de dominación que conforman la estratificación social y caracterizan la lucha de clases (Miles 1989). Solomos y Back (2000) ven en esta posición el peligro de un reduccionismo clasista, que limitaría los resultados de un útil trabajo teórico sobre razas, racismos y relaciones sociales racializadas. No obstante, la contribución de Miles ha resultado ser seminal por haber definitivamente aclarado que las razas se crean en el contexto de regulación y disciplinamiento social y político. La raza es, en este sentido,

sobre todo una construcción política, tal y como aclaran los teóricos de la *Critical Race Theory* (Delgado y Stefancic 2001).

El sociólogo argentino Mario Margulis, refiriéndose en términos generales al contexto latinoamericano, opina que sería oportuno hablar de «racialización de las relaciones de clase» (1999, 38), ya que a partir de la etapa colonial la línea del color acaba teniendo un peso crucial en las dinámicas de dominación de unos grupos sociales sobre otros. Según Pierre Bourdieu, que razona desde Europa, la clase social no se define exclusivamente por la posición en las relaciones de producción, como en la tradición marxista, ni solo por la categoría socio-ocupacional identificada por profesión, ingresos y nivel de instrucción. Así pues, la clase no se puede entender como un ordenamiento que se construye a partir de una propiedad fundamental y otras secundarias, sino como estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes (Bourdieu 2000): condición económica y social, origen social y étnico, trayectoria, sexo, edad, estatus matrimonial, etc. (Jiménez 2010). Tal y como afirma Gillborn (2010, 3), y queda implícito también en el planteamiento de Bourdieu, clase y raza viven conectadas a través de una *intersectional quality*. Solomon y Back, ampliando la relación al género, explican que «la interconexión entre raza, clase y género puede asumir formas complejas en situaciones específicas» (2001, 3).

Con el proceso migratorio, pensado como táctica de movilidad de los agentes en el contexto de las clases globales (Jiménez 2010), los actores se mueven dentro de las estructuras de clase y de raza en origen y destino y modifican su posicionamiento. Estos procesos tienen una relación directa con el espacio social en el que se observan – en este caso, ya sea desde la sociedad de origen o desde la sociedad de destino – y con el momento histórico-social en el que se hacen. Los jóvenes dominicanos de este estudio se descubren así como negros en la sociedad de acogida, cuando en su contexto de origen habían construido su identidad en oposición al referente negro haitiano. Emerge con evidencia la variabilidad de la línea del color dentro del campo migratorio transnacional: un mismo grupo de actores puede cumplir, como en este caso, el papel del blanco, del indio o del mulato en su contexto de origen y el papel del negro en el contexto de acogida.

La migración económica se puede considerar para los migrantes dominicanos como la causa del descubrimiento de la negritud y del proceso de racialización, tanto en EE.UU. (Sorensen 1997; Simmons 2006 y 2009) y en Puerto Rico (Duany 2010; Montijo 2005;

Reyes-Santos 2008) como en España (Giliberti 2011 y 2013). Montijo comenta que «los dominicanos constituyen en su gran mayoría un grupo oprimido en Puerto Rico, así como los puertorriqueños son un grupo oprimido dentro de los Estados Unidos, y a su vez los haitianos lo son en República Dominicana» (Montijo 2005, 3). En España no se ha producido todavía una sólida literatura académica sobre la construcción de la negritud inmigrante, excepto algunos artículos científicos que empiezan a explorar el fenómeno (Vives y Sité, 2010; Giliberti, 2011 y 2013). Con este trabajo se pretenden aportar elementos interpretativos para contribuir a cubrir este vacío, incluso a la luz del empeoramiento creciente de las condiciones sociales de los negros inmigrantes en España, en cuanto grupo oprimido en tiempos de crisis económica y recortes sociales (Colectivo Ioé 2011; Aja *et al.* 2010).

2.2. Ser los negros: el descubrimiento de la racialización

La juventud dominicana, que en su país de origen se considera como blanca, india o mulata, en contraste con el referente negro haitiano o dominicano de descendencia haitiana (CESPJM. 1995; Pichardo 2003; Mercedes 2004), descubre en la sociedad de llegada los significados de la negritud y el proceso social de la racialización vivido en términos de subalternidad (Echeverri 2005; Vives y Sité 2010; Curcio 2011). Uno de los informantes de esta etnografía, evidenciando su propio descubrimiento de la negritud en la sociedad de acogida y aclarando la variabilidad circunstancial de los procesos de racialización, nota con desencanto que «allá somos los blancos, mientras que acá somos los negros...» (Edgar, 16 años, desde hace 2 años en L'Hospitalet). En palabras de la socióloga italiana Anna Curcio:

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

La raza no corresponde a una realidad biológica, sino que es una construcción social (Banton 1998; García Castaño y Granados 1999; Mercedes 2004). Según García Castaño y Granados (1999, 138) es importante «señalar que, en el estatuto científico donde nació, el termino raza, para la especie humana, no existe». En cuanto «invención social arbitraria, su poder descansa en la fuerza que ejerce en el pensamiento de las personas, en sus acciones y prácticas» (Mercedes 2004, 24-25). El proceso de racialización corresponde al proceso político e ideológico de atribución de significado social a las presuntas diferencias fenotípicas y de procedencia geográfica (Curcio 2011). En esta misma línea, el racismo se puede definir en estos términos:

un sistema social de dominación del grupo blanco sobre grupos o pueblos no blancos, implementado por prácticas negativas cotidianas y generalizadas e informado por cogniciones sociales compartidas acerca de las diferencias raciales o étnicas del grupo externo socialmente construidas y usualmente valoradas negativamente (Van Dijk 1993, 25, en García Castaño y Granados 1999, 134).

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

La discriminación racial es una de las principales manifestaciones del proceso de racialización; Banton entiende la discriminación racial como la práctica de tratar «de manera diferente a los individuos que se piensa pertenecen a diferentes grupos sociales»

(Banton 1998, 140). En el presente estudio nos referimos a un grupo juvenil estigmatizado cuya representación sufre procesos de construcción social de la raza (los negros), de inferiorización y estereotipación. Utilizando un enfoque weberiano, el sociólogo dominicano Ayacx Mercedes analiza la discriminación racial como una forma de encierro social, «el proceso de subordinación por el que un grupo monopoliza ventajas, mediante el bloqueo o eliminación de oportunidades en perjuicio de grupos de extraños, definidos como inferiores e inelegibles» (Mercedes 2004, 25).

En este sentido, la raza, en cuanto sistema de clasificación y como herramienta para la construcción de relaciones sociales jerarquizadas, se conforma en la creación de formas de explotación e inferiorización. En las ciencias sociales, nombrar las razas y reivindicar su uso significa querer desvelar las formas materiales de desigualdad que se esconden detrás de los dispositivos ideológicos y la construcción culturalista de las diferencias, y, al mismo tiempo, analizar los procesos materiales y simbólicos que construyen el espacio social (Queirolo Palmas y Rahola 2011). En efecto, la característica clave que identifica a los hijos de la inmigración subalterna en España es precisamente el estigma que estos sujetos viven (García 2003). Tal reflexión se refuerza cuando el discurso se relaciona a determinados colectivos juveniles, que se construyen como particularmente indeseables en la sociedad de llegada (Queirolo Palmas 2012a), como por ejemplo los jóvenes dominicanos en cuanto negros o el significativo moro encarnando por los jóvenes de origen marroquí (Pàmies 2011; Carrasco *et al.* 2011).

2.3. El racismo de clase y la raza inmigrante

Hija del colonialismo y concepto clave de la modernidad, sin nombrar y entender la raza no se puede leer la historia del capitalismo ni la actual configuración post-colonial:

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

Balibar (1991) habla en este sentido de un racismo de clase, percibiendo en el actual racismo en contra de los inmigrantes una nueva formulación de las más comunes

dinámicas de discriminación y marginalización de la clase obrera. El mismo autor considera la figura del inmigrado como el nuevo sujeto racializado y afirma que:

el término inmigración se ha convertido en el nombre de la raza por excelencia, nombre nuevo pero que equivale en lo funcional a la apelación antigua, al igual que inmigrados es la principal característica que permite clasificar a los individuos dentro de una tipología racista (Balibar 1991, 342).

En la misma línea, según Curcio (2011), la raza inmigrante se propone como imagen clave que describe los procesos de racialización hoy en curso. En la actual sociedad post-colonial la nueva forma de la raza se conformaría entonces en la condición social que varios autores han definido como la condición inmigrante, en cuanto posición social subordinada caracterizada por la discriminación, la precariedad laboral y el estigma étnico (Pedreño y Hernández 2005; Colectivo Ioé y Ortí 2008; García 2011).



Fig.7. Jóvenes dominicanos en L'Hospitalet de Llobregat

Con la importante migración latinoamericana y caribeña hacia España, que aumenta vertiginosamente durante el periodo 2000-2008, sobre todo a raíz de las reagrupaciones familiares de los hijos adolescentes, se han dado procesos de construcción social

inferiorizante y estigmatización de esta realidad juvenil en cuanto juventud latina (Feixa *et al.* 2006). Diferentes estudios analizan los procesos de estigmatización y construcción identitaria estereotípica de colectivos concretos, como los jóvenes colombianos protagonistas de la etnografía de Margarita Echeverri (2005 y 2010), los jóvenes ecuatorianos de la etnografía de Claudia Pedone (2008) o los jóvenes dominicanos – los negros –, protagonistas de esta etnografía (Giliberti 2011, 2012 y 2013). En el contexto de este estudio los conceptos negro y dominicano se construyen en una relación sinonímica, tanto en el lenguaje de la calle, como en el lenguaje de los diferentes profesionales entrevistados. Como fruto de una construcción social, la negritud tiene consecuencias reales y se transforma en una condición social. En efecto, «el pensamiento racial está vivo en la sociedad española» (Vives y Sité 2010, 182) y «las categorías raciales juegan un papel fundamental en los mecanismos de inclusión/exclusión de la población en el sistema educativo, los espacios públicos, el mercado laboral y de vivienda» (Vives y Sité 2010, 165).

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

La *Critical Race Theory* (CRT) – escuela norteamericana de pensamiento crítico sobre la raza – resulta útil para analizar la subalternidad inmigrante en los contextos post-coloniales y multiculturales. El pilar básico es la idea según la cual el racismo está arraigado en la estructura social y en sus mecanismos y dispositivos. Así pues, el racismo institucional forma parte de la cultura dominante y se expresa a través de las normas

oficiales o de las prácticas ocultas, igualmente implementadas por las instituciones del Estado (Delgado y Stefancic 2001; Dixson y Rousseau 2006). A través de estas lentes analíticas la CRT examina las estructuras de poder existentes e identifica que en EE.UU. están basadas en los privilegios de los blancos sobre los negros. En este sentido, se ponen en discusión y se rechazan las culturas liberal y meritocrática, por que promueven a nivel retórico un discurso neutral que resulta hipócrita y defensor de los derechos de los grupos sociales privilegiados. En España –a diferencia que en EE.UU.- el discurso sobre la negritud es muy reciente y se inscribe en el paradigma de la nueva condición inmigrante.

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

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

receptores más pobres representan el 23,1% del total de los hogares receptores; en estos últimos casos las remesas constituyen la mayor fuente de ingresos (Roberts 2009).

Los estudios realizados por Grasmuck y Pessar (1991) sobre la migración dominicana en Estados Unidos hacen hincapié en los procesos de selección que se dan en los contextos de origen. El mecanismo en acto funcionaría como una especie de filtro, que escogería a los relativamente educados y a los que tienen cierta posición económica que les permite protagonizar el viaje. En este sentido, en un planteamiento bourdiano, las estrategias migratorias están directamente relacionadas con la posición de los actores en el posicionamiento de clase (Jiménez 2010), así como de raza, considerando que estos dos elementos están directamente interconectados (Gillborn 2010; Back y Solomos 2000).

2.4. El negacionismo de la negritud en la República Dominicana

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

Silvio Torres-Saillant (1998, 126) nos recuerda que la República Dominicana se puede considerar «la cuna de la negritud en América», a partir de la llegada de Cristóbal Colón en la isla Española en 1492, después de la cual «se inauguraron tanto el sistema colonial de plantación, así como la esclavitud africana en el nuevo mundo, las instituciones mellizas que confieren a la negritud su significado moderno» (Torres-Saillant 2010, 2). En cuanto cuna de la negritud, resulta paradójica y contradictoria la retórica y las prácticas

de rechazo al negro – el *black denial* – en acto en la sociedad dominicana (Pichardo 2003). La historia del negacionismo de la negritud y del anti-haitianismo en la República Dominicana, fenómenos extremadamente vinculados, no se pueden entender sin considerar la ocupación y dominación haitiana sobre la República Dominicana desde el 1821 hasta el 1844 y el proceso histórico desarrollado durante la Dictadura de Rafael Leónidas Trujillo, que gobernó desde el 1930 hasta el 1961 (Simmons 2009).

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

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

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

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

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

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

Según el censo de 2006 el 67.6% de la población dominicana se considera mulata e india, el 18.3% se define como negra y el 13.6% blanca (ONE 2012). La gran mayoría de la población – los indios y los mulatos – responde así a definiciones caracterizadas por una indeterminación mestiza y un rechazo al elemento afro-americano, en un país donde el documento de identidad nacional requiere obligatoriamente la compilación de la voz color de la piel⁷. Kimberly Simmons nos recuerda que «alguien que se define como

⁷ Antes de noviembre de 2011 los posibles colores a escoger para el parámetro del DNI eran el blanco, el negro, el mulato y el indio, siendo mulato e indio las categorías mayoritarias. En noviembre de 2011 la Junta Central Electoral elimina la connotación de indio y solo quedan blanco, negro y mulato. La lectura

indio/a claro/a, moreno/a o mulato/a en la República Dominicana, se puede considerar como negro en los EE.UU.» (Simmons 2006, 2-3). De la misma manera, un joven que en República Dominicana se define como indio, moreno o mulato, en España se considera como negro. En este sentido, es importante tener en cuenta los procesos históricos y el uso de las categorías raciales en cada contexto para reflexionar sobre las representaciones sociales. En una ‘sociedad mulata’ conformada por un ‘complejo sistema de gradación del color’ (Mercedes 2004, 35), los dominicanos se matizan en «un continuum racial en el cual el color de la piel se convierte en un significativo símbolo social» (Mercedes 2004, 10). En la construcción social de la identidad étnica dominicana, el mito substituye la realidad, disminuye el negro – que se asocia solo al otro haitiano – y se imponen categorías de representación no-africanas y mestizas como el indio y el mulato (Pichardo 2003).

En algunos casos, puede incluso aparecer el blanco como referente falseado. En el tríptico de invitación a la fiesta de Graduación de Bachillerato 2011 de un Liceo Nocturno de Santo Domingo, en donde realicé el trabajo de campo (Giliberti 2013), se ofrece un ejemplo interesante para reflexionar sobre la repercusión del rechazo al negro en los imaginarios sociales. En este centro, frecuentado por los hijos de la clase baja, mayoritariamente estudiantes pobres, mulatos y negros, paradójicamente se utiliza una imagen de los blancos hijos de la élite, o quizás de un *College* de EE.UU. (Imagen 4), para la invitación a la ceremonia. Una mirada a los chicos en la Imagen 5, que están matriculados en el Liceo Vespertino correspondiente al Nocturno en cuestión, ofrece una idea de la falsedad de la representación propuesta en la invitación y expresa visualmente un claro rechazo a sus raíces africanas, así como a sus imaginarios actuales mestizos y negros. Los que acudirán a esta invitación serán los familiares y los amigos de los estudiantes, así que es más que evidente que la foto no corresponde al perfil de los que se graduarán. De todas formas, aunque se sabe que es una ficción, el centro prefiere adoptar una imagen blanca del estudiantado. Se entiende que esta foto no es la representación de los que se gradúan, sino más bien la imitación irreal de la imagen que el director y los dirigentes de la escuela quieren proponer a nivel de imaginario social.

mayoritaria de la prensa, que en general tampoco dio mucho espacio a esta noticia, fue que se iba hacia un mayor reconocimiento simbólico del elemento afro-americano en la sociedad dominicana.



Fig. 8 Fragmento de la invitación a la fiesta de Graduación de Bachillerato de una escuela pública de Santo Domingo



Fig. 9. Estudiantes de Bachillerato de la escuela pública correspondiente

Para acabar esta reflexión sobre la negación de la negritud, la práctica de estirarse el pelo crespo (Godreau 2002) resulta muy difundida en el Caribe negro. En la República Dominicana es común que a las chicas mulatas, desde que son pequeñas, sus madres les enseñan a modificar su pelo con productos químicos, porque de otra manera se considera a nivel social un pelo malo. Incluso, varias informantes comentan las consecuencias que estos productos pueden generar, como algunas laceraciones en el cuero cabelludo. El

negro, el elemento malo, es algo que hay que ocultar, eliminar, negar hasta el punto de generar retóricas y prácticas cotidianas de negacionismo que llevan al uso de productos químicos para estirarse el pelo, así como a la tentativa de improbable mimetismo a través de una foto de las élites blancas para invitar a la fiesta de graduación escolar de jóvenes mulatos y negros.

2.5. Entre el emblanquecimiento y el ennegrecimiento

Abdelmalek Sayad (2002) nos recuerda que no se puede hablar del proceso migratorio, ni tampoco de las representaciones que se construyen en este, sin tener en cuenta tanto la sociedad de origen como la de acogida. No es posible, en definitiva, hablar de la inmigración sin hablar de la emigración. El inmigrante dominicano ennegrece con la inmigración, pues los actores se consideran y sienten socialmente como negros en la periferia de Barcelona, cuando en ningún caso se hubieran considerado así en el contexto de origen. El emigrante dominicano –considerado como negro en la periferia de Barcelona – cambia completamente connotaciones y estatus social si se le mira desde su país de origen. En efecto, desde Santo Domingo se impone el imaginario del emigrante que ha aumentado su capital económico y, en este sentido, estatus social y color de referencia. Los jóvenes, en la gran mayoría de casos migrantes involuntarios invisibilizados por la decisión familiar, acaban por reflejar el color de la familia. Los elementos que condicionan los imaginarios del color a nivel social se vinculan, entre otros aspectos, a la mejora de la vivienda familiar en origen – que a veces en Santo Domingo es muy evidente en comparación con las habitaciones adyacentes de personas que no han emigrado –, a las escuelas – las más caras – elegidas para los hijos que se han quedado en el país, así como a los recursos que llegan a la familia del emigrante bajo forma de remesas (Oficina de Desarrollo Humano 2010). La movilidad social produce una reclasificación en la adscripción racial y cuanto más alto se ubica la persona en la jerarquía social más tiende a emblanquecerse (Antón y Del Popolo 2008).

Desde Santo Domingo no se visibiliza con suficiente evidencia el sufrimiento de quien ha viajado, vinculado a su condición inmigrante y su posición de negro en la sociedad de llegada, habitante de las *banlieues* de las metrópolis europeas, como la zona norte de L'Hospitalet. Desde Santo Domingo el actor migratorio resulta haberse emblanquecido,

o haberse hecho en términos simbólicos más blanco, porque se entiende que ha mejorado su posición socio-económica y su posición en la estructura de clases globales (Jiménez 2010). Con emblanquecimiento nos referimos al proceso simbólico que acompaña la representación de movilidad social; cuanto más alto se ubica la persona en la jerarquía social, o por lo menos en la percepción social compartida, más tiende a verse como blanco. En efecto, los informantes nos explican que este emblanquecimiento acaba para tener efectos reales sobre la percepción social del color de la piel en la República Dominicana. Tal y como nos cuenta Máximo:

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

Después de varios años trabajando como mano de obra inmigrante en España, los padres de Máximo, antes de reagrupar su familia, con las remesas habían logrado mandar a sus hijos a una escuela de pago con buena fama – y entonces cara – y su familia disponía de una casa que habían podido reformar y era comparativamente mejor a las viviendas adyacentes. Los vecinos percibían el efecto socio-económico de las remesas sobre su familia de emigrantes. Por esta razón, cuando el padre volvió a la República Dominicana de vacaciones, después de cinco años en España, se le identificó como blanco, cuando antes se definía y era definido como indio o mulato. Desde el imaginario de origen se visibiliza el sueño y las ilusiones de la emigración (Sayad, 2002), con el relativo aumento del capital económico y el envío de remesas en los años de bonanza de la economía española. Estos aspectos llegan casi a invisibilizar la condición de la negritud que el inmigrado sufre en la sociedad de llegada.

Para analizar los movimientos de la línea del color en el proceso migratorio debemos tener en cuenta el eje espacial de la observación – las sociedades de origen y de acogida – que dialoga con el eje temporal, conformado por las etapas clave en los términos de la historia reciente. En la Tabla 5, fruto de los resultados del análisis de las fuentes orales

recogidas, tanto en origen como en acogida, se reflexiona sobre los movimientos de la línea del color – entre emblanquecimiento y ennegrecimiento – a través de las etapas históricas recientes.

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

Tabla 5. Movimientos de la línea del color de los dominicanos en la migración hacia el Estado español

Los jóvenes protagonistas del estudio modifican a través del proceso migratorio su posición en el sistema global de clase y así su color social de referencia. Estos jóvenes, que en la sociedad de origen se consideraban como blancos, indios o mulatos y rechazaban – como la sociedad dominicana en su conjunto – la identidad negra, casi contemplada en cuanto esencia propia de los haitianos y de sus descendientes (Torres-Santillan 2010; CESPJM 1995; Pichardo 2003; Mercedes 2004), son considerados y se sienten ahora negros en la sociedad de destino (Giliberti 2011, 2012 y 2013).

Edgar, uno de los protagonistas de la etnografía, evoca con sus palabras la variabilidad de la línea del color: «hay dominicanos que son más negros que los haitianos... Y aunque un haitiano pueda ser más blanco que un dominicano, pues el haitiano le dice igualmente blanco al dominicano...». En España se invierten las atribuciones de las categorías y esta vez son los dominicanos los negros, y los españoles los blancos, de forma relativamente independiente del color de la piel.

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

Como hemos visto, este proceso de ennegrecimiento está protagonizado por los dominicanos no solo cuando emigran hacia España, sino también cuando se mueven hacia Estados Unidos (Sorensen 1997; Simmons 2006 y 2009) o Puerto Rico (Duany 2010; Montijo 2005; Reyes-Santos 2008). Emerge así la estrecha relación entre la variabilidad de la línea del color y la raza inmigrante, fruto de la movilidad global (Balibar 1991; Curcio 2011). De esta forma, dependiendo del contexto, y del momento histórico en cuestión, el mismo grupo social puede ser blanco, indio, mulato o negro y a nivel simbólico ir emblanqueciendo o ennegreciendo. El inmigrante dominicano, que ennegrece según la perspectiva de la sociedad de acogida, resulta más blanco si se le mira desde el país de origen. Así pues, una doble mirada se pone en acto: los jóvenes dominicanos en el proceso migratorio ennegrecen y emblanquecen al mismo tiempo, dependiendo del eje espacial – país de origen y país de llegada – y de las etapas clave que hemos observado en la Tabla 5.

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

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

3. La escuela española y la reproducción de las desigualdades

3.1. La inmigración en la escuela española como problema

El discurso sobre las denominadas diferencias culturales en la escuela española ha aumentado notablemente a partir de la década '90, y más todavía desde 2000 (Garreta 2006). Si antes de estas fechas la diversidad cultural en España estaba representada por el estigmatizado pueblo gitano, a partir del nuevo milenio se construye un discurso que considera las diferencias culturales como fruto de la inmigración extra-comunitaria y las problematiza en términos de amenaza y peligro (Aramburu 2002). En este sentido, la representación del fenómeno migratorio en la España contemporánea se ha caracterizado por un importante proceso de problematización político y social (Pedreño y Hernández 2005; Alegre 2008; García 2011). En efecto, tanto desde el discurso institucional (Agrela 2002; Peñalva 2009) como desde el discurso mediático (Álvarez 2009; Retis y García 2009) se ha construido una imagen degradante de la inmigración. Así pues, en la España inmigrante (Cachón 2002) la ciencia social se pregunta si en relación a los recién llegados «es posible conocerlos sociológicamente sin declararlos de antemano diferentes o extraños, inferiores y/o atrasados» (Santamaria 2002, 2).

Varios autores, ya desde hace dos décadas, sugieren que estas representaciones problematizadas de la inmigración – basadas en miradas culturalistas y en la construcción de la diferencia cultural – son manifestaciones de nuevas lógicas de funcionamiento del racismo y de nuevas retóricas de exclusión (Balibar 1991; Stolcke 1995). En la actualidad, con la crisis económica y los recortes sociales, la imagen del inmigrante como problema se ha consolidado cada vez más (Aja *et al.* 2010; Colectivo Ioé 2011). Los inmigrantes no se acogen todos de la misma manera, sino de forma diferencial en relación a su construcción social y a los parámetros de integrabilidad marcados por la sociedad de acogida (Aramburu 2002; Olmos 2012). Así pues, en cada contexto y dependiendo del momento histórico habrá grupos de jóvenes inmigrantes que se consideren más o menos deseables, más o menos integrables (Queirolo Palmas 2012a). Queirolo Palmas (2012b) entiende que en España, en la primera fase de la construcción de la España inmigrante, la presencia latina se sitúa en el polo de la proximidad cultural y lingüística en oposición a la anterior presencia marroquí – los moros –, representación del peligro islámico. Con el

paso del tiempo, el asentamiento de la inmigración latina, el aumento de las reagrupaciones familiares y la llegada de los hijos – con el fantasma de la posteridad inoportuna (Sayad 2002) – cambia la percepción sobre la presencia de los latinos. En efecto, serán pronto descritos con la imagen del pandillero y como sujetos problemáticos por su cultura, paralelamente a los moros:

pandillerismo e jihadismo, a partir de 2005, después de las insurgencias de las periferias francesas, constituyen por los medios de comunicación, y por sectores académicos e intelectuales, el subtexto de muchos discursos sobre juventud migrante, la articulación inquietante de lo latino y de lo moro (Queirolo Palmas 2012a, 19).

El alumnado de origen inmigrante, que ha aumentado su presencia en la escuela española sobre todo durante el periodo 2001-2010, se ha construido en términos de representaciones sociales – que vehiculan discursos y prácticas educativas – desde la perspectiva del déficit (Valencia 1997; Carrasco *et al.* 2011). Dicha perspectiva se basa en la problematización de las dificultades de aprendizaje, la cultura de la violencia que se vincularía con ellos y el presunto bajo conocimiento de la cultura escolar autóctona por parte de sus familias (Carrasco *et al.* 2009). En definitiva, se plantea una representación del alumnado de origen inmigrante construida sobre la idea del reto y del obstáculo que esta presencia representaría para la escuela española. Aunque la investigación científica indique que inmigración y educación no constituyen necesariamente un binomio problemático (Alegre 2008; Alegre y González 2012; Olmos 2012), este mensaje no se ha impuesto en términos de discurso público.

Al contrario, la construcción culturalista de la inmigración y las supuestas diferencias culturales de las poblaciones de origen inmigrante – que según Manuel Delgado (2000, 128) resultan «tan ineluctables como las genéticas» – parecen justificar las desigualdades sociales y los procesos de exclusión que esconden. Bourdieu hace casi medio siglo ya nos invitaba a reflexionar sobre el papel clave del capital económico y del capital cultural en los procesos de éxito y fracaso escolares de las nuevas generaciones. Según Bourdieu y Passeron (1967 y 1977), lejos de los criterios meritocráticos oficialmente publicitados por

el Estado, en la sociedad contemporánea se escondería un funcionamiento clasista y racista que reproduciría a través de la escuela la forma de otorgar el éxito, que permite de facto heredar el posicionamiento social de la familia de origen.

En este sentido, el éxito escolar no está pensado para toda la población estudiantil, como las proclamas políticamente correctas de la administración pública dejarían entender, sino solo para una parte de la población que Bourdieu y Passeron llaman los herederos (1977). Así pues, los nuevos argumentos culturalistas que la escuela utiliza participan en la perpetuación de las viejas desigualdades sociales de corte clasista y racista (Ballestín 2010; Olmos 2012). Los antropólogos Silvia Carrasco y Jordi Pàmies introducen el concepto de minorización escolar, refiriéndose a estos procesos en el ámbito educativo (Carrasco *et al.* 2011), para describir una construcción inferiorizante del otro en la escuela que implica procesos de escolarización subalterna y, en definitiva, una ciudadanía parcial caracterizada por el estigma social (Goffman 2003).

En definitiva, la inmigración subalterna en la escuela española se acoge como un problema, se culpabiliza el contexto educativo de origen – con el discurso del déficit escolar previo – y se proponen políticas de educación compensatoria. Estas políticas al fin y al cabo condenan de forma auto-exculpatoria a los sistemas educativos de origen, absolviendo el de acogida (Molina 2010). La educación compensatoria – asociada a un discurso culturalista de las diferencias –, en la práctica, puede asumir peligrosas formas de segregación.

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



Fig. 10. Jóvenes dominicanas en una escuela privada de Santo Domingo

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

que éste está en determinados colectivos», en una visión totalmente auto-exculpatoria de la escuela de acogida.

Esta perspectiva auto-exculpatoria se apoya en el discurso sobre el déficit escolar previo para poder interpretar el fracaso escolar generalizado de determinados colectivos estudiantiles (Carrasco *et al.* 2011), como en el caso de los jóvenes dominicanos de este estudio. Este discurso se construye sobre la idea de que la responsabilidad del fracaso residiría en los sistemas educativos de origen, en cuanto extremadamente carentes y caracterizados por una formación de nivel bajo. De esta manera, las condiciones en las cuales los estudiantes hijos de inmigrantes se incorporarían en la escuela de acogida no les permitirían integrarse con éxito. Así pues, estos jóvenes serían predestinados a fracasar en la escuela española a causa del nivel bajo que tienen en el momento de la incorporación, cuanto más tardía peor: «Vienen aquí sin hábitos de estudios, sin saber nada, algunos puede que ni se hayan escolarizado en su país... Aquí no se les puede enseñar todo»⁸ (Antonio, Profesor, Centro Público).

El sistema educativo español, así como los sistemas educativos de los países de procedencia de la gran mayoría de los estudiantes extranjeros en España – como por ejemplo la República Dominicana (Valera 2001; Giliberti 2013) –, se caracteriza por una clara dualización: por un lado la escuela pública, que cada vez más se dirige a la población de clase baja, y por el otro lado un sistema de escuelas privadas y concertadas para las clases media y alta (Feito 1998; Fernández 1999; Bonal 2002). En la experiencia migratoria a la mayoría de estudiantes les ha tocado experimentar los dos polos de la dualización: lo más común es que en su país de origen experimenten la escuela privada de pago, gracias a las remesas de los padres y madres que han emigrado, mientras que en acogida es mayoritaria, con excepciones, la experiencia de la escuela pública. Una informante que en la República Dominicana ha frecuentado en un determinado momento los colegios de la élite, comenta que «las mamás quieren lo mejor para sus hijos y mi mamá se llenaba de lo más caro... como no podía estar me cerca, prefería pagarme el colegio más caro que podía...» (Rows, dominicana, 17 años, desde hace 3 años en España).

⁸ Paradójicamente, en la ocasión en donde se extrae la cita el profesor se está refiriendo a uno de los jóvenes de origen dominicano que, llegado en edad muy temprana, solo conoce la escuela de acogida.



Fig. 11. Dentro de un aula de una escuela privada de Santo Domingo

Tal como remarca el Colectivo Ioé (2012), en la España de las últimas décadas la tendencia de los autóctonos ha sido moverse hacia los centros privados y concertados, mientras que la de los hijos de inmigrantes se ha dirigido cada vez más hacia los de titularidad pública: por lo que respecta al colectivo iberoamericano un 80,6% estudia en centros públicos, mientras que un 19,4% en privados y concertados (Ministerio de Educación, 2010). Los datos presentados por Calero y Bonal (1999) no dejan dudas sobre la existencia de una clara relación entre el nivel de renta familiar y la participación en la enseñanza concertada y privada. Hay que remarcar la voluntad gubernamental de favorecer los centros concertados, con un aumento progresivo de la tasa de crecimiento anual acumulativa de los recursos públicos para estos centros desde principio de los '80 (Bonal 2002). Tal como sostiene Bonal:

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

La escuela pública se configura como el contexto educativo donde acuden quienes no pueden permitirse ir a un centro concertado o privado. Se ha podido comprobar que la mayoría de los profesionales entrevistados en los públicos prefieren la concertada y privada para la escolarización de sus hijos. Esta misma preferencia – que vincula la escuela pública con una baja deseabilidad – es expresada por los padres y madres de origen extranjero, aunque, a diferencia que en el caso de los profesionales autóctonos, solo en una minoría de casos pueden ver satisfecho su deseo. El estudio detecta que la mayoría de madres dominicanas expresan su preferencia hacia la escuela concertada – aunque irónicamente solo una pequeña minoría puede acceder a ella – sobre la base de la idea de una escuela pública relacionada con peleas, descontrol y baja formación: «Yo prefiero que mis hijos vayan a la privada porque en la pública todo está sin control, los chamaquitos se pelean... y después en la clase no hacen mucho, yo quiero que a mi hijo me lo cuiden y le enseñen más...» (Mayra, madre de Edgar).

Fernández (1999) afirma que la escuela estatal se ha convertido en la escuela de los pobres – y se pregunta en este sentido si realmente la escuela pública se puede considerar como pública –, en un proceso que ha aumentado progresivamente en la última década y cada vez más con la crisis.

3.2. La minorización escolar y las prácticas ocultas

Si es fácil que la segregación inter-escolar sea detectada y alarme la opinión pública (Síndic de Greuges 2008), no sucede lo mismo con la segregación intra-escolar, conformada por prácticas y dispositivos poco estudiados y debatidos en el Estado español. Compartir la misma escuela no supone necesariamente para los estudiantes tener acceso a experiencias, expectativas y oportunidades similares, considerado que en los institutos existen y se fomentan espacios de aprendizaje y de socialización diferenciados y diversificados según el presunto nivel académico y las presuntas capacidades de aprendizaje de los estudiantes (Ballestín 2010; Carrasco *et al.* 2011; Pàmies 2013). Así pues, en los diferentes centros se pueden agrupar a los estudiantes en grupos homogéneos dependiendo del nivel académico en todas las materias (*tracking*, *streaming*), formar agrupamientos más flexibles en la mayor parte de estas (*banding*) o agruparse en función de sus capacidades en cada una de ellas (*setting*).

Reflexionado, en términos bourdianos, alrededor del rol del sistema educativo en la reproducción de las relaciones de dominio y de las relaciones de poder simbólico entre las clases sociales (Bourdieu 1967; Bourdieu y Passeron 1967 y 1977), un punto de partida es aclarar la falsa neutralidad de la escuela: postulando el igualitarismo formal de toda la población como condición de su funcionamiento, el sistema no puede reconocer otras diferencias que las relativas a las dotes individuales. Así pues, fuera del discurso oficial, se ponen en marcha prácticas ocultas que no solo reconocen, sino fomentan las diferencias entre diferentes tipos de estudiantes a través de modalidades educativas segregadoras, jerárquicas, clasistas y racistas (Carrasco *et al.* 2011; Giliberti 2012; Pàmies 2013). Utilizando el lenguaje y las metáforas de la sociología de Erving Goffman (1981) estas prácticas no se pueden poner en escena de forma oficial en el *frontstage* – que es donde las actuaciones o la performance se desarrollan en el discurso políticamente correcto – sino que se necesita el *backstage*, donde se hacen visibles hechos o situaciones reales que contradecirían lo oficial y las impresiones que se quieren dar con las actuaciones del frontstage.

En este trabajo se explora el papel jugado por la escuela en los procesos de reproducción de las desigualdades sociales, analizando algunas prácticas ocultas que los sistemas educativos utilizan más allá de sus normas oficiales. La teoría de la reproducción social considera que las escuelas no son instituciones basadas en la igualdad de oportunidades, sino mecanismos para la perpetuación de las desigualdades (Collins 2009). Con el concepto de prácticas ocultas nos referimos aquí a los dispositivos que las instituciones ponen en acto de forma extra-oficial; dicho de otra manera, se documentan aquí prácticas de gestión social que no se discuten ni se presentan de forma abierta, pero que son efectivas en la construcción de la realidad. Las prácticas ocultas se necesitan por parte del sistema educativo para poder efectuar aquellas dinámicas de segregación y minorización escolar (Carrasco *et al.* 2011) que no se pueden justificar con el discurso oficial políticamente correcto y deben ser efectuadas en la sombra de lo no-dicho, sin poder construir un debate real.

De acuerdo con Bourdieu (2003), el papel de la sociología o, en general, de la ciencia social consiste en desvelar y denunciar estas prácticas que toman cuerpo de forma oculta y así restituir una imagen realista de los procesos de estratificación y de las injusticias

sociales. En esta línea, el estudio pretende analizar los dispositivos ocultos que la escuela pone en acto para la reproducción de las desigualdades y la minorización e inferiorización – hasta la segregación y la exclusión – de determinados sujetos, que son los que en cada contexto viven la condición de subalternidad de clase y el estigma de la negritud.

Las diferencias culturales de las poblaciones inmigrantes, planteadas a partir de la inferiorización del otro, han dominado el discurso producido sobre la inmigración en la escuela española (Agrela 2002; Olmos 2010). Incluso el tan publicitado concepto de educación intercultural, que se desarrolla a partir de la conceptualización de la llegada inmigrante, ha sido relegado al área de la educación compensatoria planteando evidentemente la idea de la diferencia en cuanto déficit (Valencia 2000; Molina 2010). En este marco, se han fomentado los procesos de segregación y división intra-escolar, basados en el convencimiento de una parte importante del profesorado de que – sobre todo a raíz de la creciente presencia inmigrante – las diferencias en las aulas eran tales que había que producir grupos diferenciados por niveles (Carrasco *et al.* 2011; Alegre y González 2012).

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

Los dos centros públicos estudiados en L'Hospitalet realizan el *tracking* y el *streaming*, mientras que los centros concertados realizan el *banding* y el *setting*. No hay datos cuantitativos precisos ni una clasificación clara y confiable de estas prácticas, considerando que sus implementaciones no están reguladas por la administración pública, no tienen ninguna forma de monitoreo – a diferencia, por ejemplo, de las diversificaciones curriculares – y responden a criterios organizativos de los centros que por ley no necesitan aprobación por parte de la autoridad educativa (Alegre y González 2012). De todas

maneras, el estudio de Ferrer, Castel y Valiente (2009), aclara que Cataluña es la Comunidad Autónoma del Estado español donde esta práctica es más generalizada y por lo menos uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles.

La literatura científica ha remarcado con numerosas investigaciones que las prácticas educativas basadas en una organización homogénea y segregada de atención al alumnado tiene más relación con criterios de segregación que con la mejora del rendimiento de los estudiantes o con aspectos curriculares y que estas prácticas, en resumidas cuentas, producen resultados negativos y contraproducentes (Oakes y Stuart 1998; Van Zanten 2001; Ponferrada 2009; Pàmies, 2013). En definitiva, los grupos por niveles refuerzan las desigualdades que existen entre los estudiantes de diferentes clases sociales.

Así pues, muchas investigaciones realizadas en el ámbito de la Antropología y la Sociología de la Educación ven esta práctica – que definimos oculta porque no está prevista por las normativas oficiales – como segregadora y peligrosa. En efecto, puede contribuir a la creación de expectativas y recorridos diferenciados para poblaciones con diferentes procedencia, clase social y capital sociocultural (Oakes y Stuart 1998; Ponferrada 2009). La antropóloga Maribel Ponferrada, en su etnografía sobre chicas hijas de la clase trabajadora en la periferia barcelonesa comenta que:

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

En efecto, en los grupos de bajo nivel los estudiantes reciben menos estímulos para el aprendizaje y se construyen expectativas más bajas del profesorado hacia el alumnado. Éstos últimos reciben menos *feedback* y les son asignadas y se realizan con ellos tareas consideradas de menor nivel académico, aclarando que tal dispositivo prevé de forma implícita la proposición de currículos ocultos (Mayoral *et al.* 2012). De esta manera, los currículos que se desarrollan en cada grupo acaban siendo diferenciados, perjudicando a los estudiantes que acaban en los grupos bajos. Al mismo tiempo y dando la vuelta al

asunto, las prácticas ocultas parecen utilizarse también para implementar currículos ocultos con determinadas poblaciones escolares.

3.3. El efecto Pygmalion y las profecías autocumplidas

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

Según el célebre Teorema de Thomas si una situación es definida y creída como real, esa situación tiene efectos reales; dicho de otra forma, se convierte en una realidad. Así pues, las trayectorias escolares de estos estudiantes se construyen como profecías autocumplidas, concepto teorizado por Merton (1964, 505) hace algunas décadas: «la profecía que se autorrealiza es, al principio, una definición falsa de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original de la situación se vuelva verdadera». Este concepto se ha utilizado en investigaciones recientes sobre colectivos juveniles migrantes que protagonizan trayectorias de fracaso escolar situándose en acogida en el polo de la indeseabilidad social (Queirolo Palmas 2012b), como los marroquíes (Carrasco *et al.* 2011; Pàmies 2013; Ballestín 2010), los jóvenes colombianos (Echeverri 2010) o los jóvenes dominicanos protagonistas de este estudio.

Los profesionales favorables a los grupos homogéneos afirman en primer lugar «que se tiene que dar importancia también a quién tira» (Luís, Profesor, Centro Público), y hacer grupos mixtos no permitiría trabajar con todos, bajando claramente el nivel general y perjudicando a los estudiantes que pueden y quieren formarse con seriedad. La práctica de hacer grupos divididos por niveles, según esta interpretación, ayudaría a crear contextos educativos en donde es más fácil trabajar, cada uno con su nivel adecuado. Hay una parte de los profesores entrevistados que están en contra de esta práctica, pero es una

parte evidentemente minoritaria, estando la mayoría de acuerdo y defendiendo este sistema. Es interesante también observar que entre los profesionales educativos todos quieren ser tutores de los grupos altos – donde evidentemente se trabaja en mejores condiciones – y nadie quiere ser el tutor de los grupos bajos, como se ha podido constatar en las reuniones docentes de final de curso, cuando se decide el destino de los estudiantes.

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

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

Así pues, en las últimas décadas la inmigración en la escuela española se ha construido como un problema (Pedreño y Hernández 2005; Alegre 2008; García 2011); al mismo tiempo, se ha vinculado a un discurso de justificación auto-exculpatoria sobre un presunto

déficit de los estudiantes de origen inmigrante (Valencia 1997), a paliar gracias a la perspectiva de una educación compensatoria. En este marco, el paradigma de las diferencias culturales ha substituido los anteriores dispositivos clasistas y racistas y, en una escuela evidentemente dual y polarizada, se han puesto en acto también prácticas educativas de segregación intra-escolar (Carrasco *et al.* 2011; Pàmies 2013).

3.4. Fracaso escolar generalizado y diferencias de género

En España, a día de hoy se dispone de una escasa literatura sobre la inmigración dominicana, focalizada casi exclusivamente sobre la dimensión familiar, el papel de las madres y del trabajo femenino (Herranz 1997; Gregorio y Ramírez 2000). Hay un vacío con respecto a otras investigaciones sobre los jóvenes reagrupados y las formas de su presencia en la escuela y en el espacio público. Tal vacío adquiere todavía más peso en los contextos donde los jóvenes dominicanos son protagonistas de procesos de discriminación y estigmatización y generan preocupación social (Porzio y Giliberti 2009; Giliberti 2011, 2012 y 2013). En términos simbólicos la presencia juvenil dominicana se considera híper-visible y ruidosa; esta caracterización se puede entender tanto en un sentido activo, como en un sentido pasivo. En primer lugar, sus comportamientos se juzgan negativamente por los adultos que trabajan con los jóvenes por un exceso de visibilidad (Aramburu 2002). En segundo lugar, se habla mucho de ellos en términos de rumores y estereotipos, y los mismos sujetos acaban por ser conscientes de su estigma. Generan ruido directamente – en sentido activo –, y al mismo tiempo se genera ruido sobre su presencia – en sentido pasivo –, a través de dinámicas de representación que se retroalimentan.

Aunque tanto los chicos como las chicas pertenezcan al universo de representación construido para la juventud dominicana en el escenario de la negritud, emergen evidentes diferencias de género en la construcción de las identidades juveniles de unas y otros, en el espacio público y en la escuela. Por un lado, el imaginario sexy e híper-feminizado evocado por muchas chicas dominicanas a nivel de representación social se relaciona con una construcción híper-masculinizada de la identidad varonil, vinculada a la fuerza física, al ser macho e igualmente atractivo a nivel sexual (Giliberti 2011). Por otro lado, las vivencias callejeras – que se suelen asociar más con el género masculino – se sitúan en

una posición dialógica con un relativo mayor fracaso escolar protagonizado en general por los chicos dominicanos con respecto a las chicas, remarcado por buena parte de los profesionales entrevistados y confirmado en términos relativos, sin ser particularmente evidente, por el análisis de los resultados académicos de la población estudiada.

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

Entrevistador: ¿Cómo podemos interpretar esto?

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

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

En un proceso de inferiorización y estigmatización, la escuela convierte a los estudiantes dominicanos en objetos de atención educativa. Los resultados del estudio comprueban los procesos de fracaso escolar generalizado de la población estudiada. Las principales evidencias del fracaso escolar se pueden abordar a partir de dos conjuntos de datos: A) la diferencia abismal entre la presencia de estudiantes dominicanos en ESO y en etapa postobligatoria, fenómeno muy preocupante en relación a la población juvenil de origen migrante en su conjunto (Serra y Paludàrias 2010; Carrasco *et al.* 2011); B)

la presencia mayoritaria de estos estudiantes en los grupos de diversidad, dicho de forma más directa los grupos de nivel bajo, grupos de los tontos o simplemente grupos malos (Giliberti 2013).

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

En los centros públicos analizados, los dominicanos representan alrededor del 8% de la población en ESO. De forma distinta, son absolutamente minoritarios en los recorridos post-obligatorios, donde se sitúan en torno al 2%. Según los datos relativos a los centros analizados, aproximadamente el 65% de los chicos y chicas dominicanas matriculados en ESO no siguen en la etapa postobligatoria, sino que interrumpen su recorrido formativo. Fuera de la escuela, esta juventud acaba en buena parte en la calle, sin haber conseguido el diploma de la ESO. Respecto al aproximado 35% restante, conformado por jóvenes dominicanos que consiguen seguir en la etapa post-obligatoria, de media el 65% frecuentan Ciclos Formativos y el 35% accede a Bachillerato. En las escuelas concertadas los estudiantes dominicanos son pocos en la ESO, alrededor del 2%, prácticamente todos fruto de la repartición obligatoria realizada por la Oficina Municipal de Educación (OME); los estudiantes dominicanos en la escuela concertada son completamente ausentes en la etapa post-obligatoria.

Por lo que hace al alumnado dominicano presente en ESO, éste se caracteriza por una presencia importante en los grupos de nivel bajo, que se sitúa en las escuelas estudiadas alrededor de un aproximado 70%. Los profesionales de la educación parecen creer -y contribuir en una profecía autocumplida- a la vinculación entre procedencia nacional y

nivel escolar del alumnado que retroalimenta la situación de fracaso de estos estudiantes. Se da mucha importancia al elemento nacional, aunque otros elementos – como la cultura regional de pertenencia o la cultura de clase – pueden haber marcado mayormente la biografía en cuestión (Aramburu 2002). En este sentido, se conforma un cuadro donde determinadas nacionalidades se asocian inexorablemente al discurso del déficit escolar previo – y entonces al fracaso escolar – como sucede en el caso de la procedencia dominicana, mientras que otras procedencias, como la argentina o la chilena, no se estigmatizan asociándose al éxito escolar. Estas creencias, que en ningún caso se basan sobre el conocimiento del contexto escolar de origen sino sobre prejuicios, se socializan entre el profesorado y se construyen como verdades absolutas. Vemos aquí que el secretario de una escuela pública, que acaba teniendo un peso muy importante sobre la modalidad de incorporación de los alumnos, discrimina los estudiantes por su nacionalidad:

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

Entrevistador: ¿Cómo has comprobado esta relación?

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

El informante citado, tal como varios otros colegas entrevistados, atribuye el éxito y el fracaso escolar a una relación directa con la procedencia nacional, buscando incluso de

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

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

3.5. Las disociaciones y la exclusión educativa

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

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

La socialización de estereotipos sobre determinados colectivos entre profesionales de la educación resulta tener consecuencias estigmatizadoras catastróficas. Así pues, otro profesor, refiriéndose al estigma que se construye sobre determinados tipos de jóvenes,

comenta que «algunas culturas se lo están ganando» (Carlos, Profesor, Centro Público). Este discurso resulta totalmente auto-exculpatorio, y peligroso, porque genera un odio social hacia determinados grupos estudiantiles. Los profesionales de la educación no son los únicos actores que alimentan estos discursos. Un responsable municipal de las políticas de inmigración nos explica que:

Este estigma de alguna manera los chicos dominicanos lo están mereciendo...y los datos los confirman. Sobre tres situaciones problemáticas en la calle, por lo menos en dos casos hay jóvenes dominicanos como protagonistas... hace dos noches ha habido un tiroteo en el barrio y también en este caso se trataba de jóvenes dominicanos (Funcionario municipal, Área de inmigración, Ayuntamiento de L'Hospitalet).

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

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

le dan la importancia en aprender por aprender. Ves así una falta de motivación en general (...)

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

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

Entrevistador: ¿Una interpretación genética?

- Sí, claro...

Entrevistador: ¿En qué sentido lo dices?

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

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

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

Muchos profesores de aquí dicen que: “Bueno, la capacidad intelectual de los dominicanos, pues, es tan baja... ¡Pues, esto tiene que ser biológico! No puede ser que todos...” Varios profesionales piensan esto... se hacen bromas y todo entre el

profesorado, diciendo: “Parece que en la isla ha habido una guerra, y han liquidado los listos y se han quedado los tontos...” (Dolores, Técnica de Integración Social, Centro Público).



Fig. 12. Jóvenes dominicanos en una escuela pública de L’Hospitalet

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

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

No obstante, tal como nos recuerda Delpino (2008) en un estudio sobre la escolarización del alumnado inmigrado de origen latinoamericano, es importante hacer constar que la actitud de los profesores es variada y los discursos que aquí se atribuyen al profesorado, aunque mayoritarios en el contexto estudiado, no se pueden aplicar a la totalidad del profesorado. En efecto, hay también una parte de ellos – una minoría – que

no estaría de acuerdo con los profesionales aquí citados y se acerca a las tesis que aquí se defienden. De todas formas, el estudio detecta una distancia generalizada entre los puntos de vista de los dominicanos, jóvenes y adultos, y la visión de quienes trabajan en el ámbito educativo en relación a los procesos de fracaso escolar y de percepción del estigma. En este sentido resulta fundamental evidenciar estas disociaciones (Bernstein 1990) por su capacidad de influenciar en los resultados académicos y en las construcciones de las identidades juveniles. Bernstein, en efecto, con el concepto de disociación define el conjunto de factores que sitúan al alumno en una posición de incompreensión, cuando no de resistencia, en relación a las finalidades y exigencias de la institución escolar.

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

La escuela no me gustaba nada y estaba siempre en el grupo de los malos o de los tontos, donde no se hace nada... a mi no me gustaba estar allá, si no tengo que hacer nada entonces prefiero ya no ir al instituto, pa' calentar la silla y solo pa' ir a liarla ya no voy... este año lo he dejado, ya no quiero hacer nada en la escuela, esto que

enseñan allá no me va a servir de nada... e ir al grupo malo donde me meten a mí solo es perder el tiempo... a ver que pasa por la calle... (Carlos, dominicano, 16 años, desde hace 10 años en L'Hospitalet).

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

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

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

- Claro... Cuando veo El Salvador me preocupo todavía más... está viviendo en un país en guerra... a ver, a mí El Salvador, República Dominicana, Panamá me dan miedo... digo: esto no es Argentina, no es Chile, no es Ecuador... Veo una relación entre Caribe y fracaso escolar y al final la verdad es que los dominicanos son, y de sobra, los que más hay... pero de El Salvador también he visto algunos, y cada vez que ves un nuevo estudiante de estos países te confirma la sospecha... claro, es el país de procedencia que marca mucho... y en el Caribe la cosa va muy mal...

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

- Ya sabes que agrupamos los alumnos en función del nivel, y tenemos un grupo que tiene un nivel más bajo... yo quiero saber si tengo que situar este alumno allí... Y cuando ves que hay un alumno de República Dominicana, pues dices: “Este alumno tiene que ir allí”... Y para no tardar tres meses para entender que este estudiante tiene un nivel bajo, mejor hacerlo directamente y enfocamos ya la problemática de este alumno... si es de Ecuador lo dejamos pasar, ya veremos cómo es, pero de

República Dominicana no... Lo que no podemos hacer es estar tres meses con un alumno que no se entera de nada en clase y después de tres meses darnos cuenta que éste no sabe nada... tenemos que hacerlo antes... pero claro, no podemos hacerlo con todos, tenemos que seleccionar con quienes hacerlo...

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

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

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

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

Así pues, según este profesional, la mejor respuesta que la escuela española puede dar a estos estudiantes es ponerlos en los grupos de los tontos, donde no hay ninguna expectativa para ellos y la tónica dominante es la de irse progresivamente acostumbrando a su salida del mundo de la formación, como una condena. En cuanto a las opiniones de los estudiantes entrevistados, muchos de ellos llegan a ver esta práctica como positiva, incorporando explicaciones parecidas a las de los profesionales. Es muy común escuchar la voz de chicos y chicas que deciden voluntariamente ir a los grupos bajos, porque tendrán que esforzarse menos a nivel de estudios y creen que es una opción para listos, no enfocando la percepción sobre el proceso de minorización e inferiorización que están protagonizando. Entendemos que la práctica de la separación por niveles de aprendizaje puede facilitar estos procesos de derresponsabilización de los jóvenes y disminución de las expectativas formativas y laborales. Como se ha visto en otras contribuciones (Giliberti 2011, 2012 y 2013), el éxito y la popularidad juvenil se construyen para estos colectivos de forma inversamente proporcional respecto al éxito escolar. De cualquier manera, también hay algunos estudiantes que critican abiertamente esta práctica

educativa porque se dan cuenta que puede convertirse fácilmente en un acto de etiquetado que desfavorece al joven, reduciendo sus logros educativos, expectativas formativas y futuras perspectivas laborales.

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

Entrevistador: ¿Por qué no te gusta este grupo?

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

Entrevistador: ¿Tú quieres ir a Bachillerato?

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

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

En este trabajo hemos descrito y analizado la situación educativa de la juventud dominicana en los términos de escolarización subalterna y minorización escolar (Carrasco *et al.* 2011), en tanto que escolarización marcada por el prejuicio y la incorporación en los grupos de los malos o de los tontos, grupos con menores niveles académicos y menores expectativas del profesorado. Como ya hemos visto, desde la escuela de acogida

mayoritariamente se interpreta y justifica el fracaso con la teoría del déficit escolar previo, según la cual los estudiantes llegarían con carencias educativas incolmables desde la escuela de sus países de origen (Colectivo Ioé 2012; Olmos 2012).

Esta interpretación, que responsabiliza por completo el sistema educativo del país de origen y oculta las prácticas de construcción social estigmatizada y de racismo en la sociedad de llegada, pierde su fuerza de persuasión cuando constatamos que una parte relevante de los estudiantes dominicanos – un 40% de los protagonistas de este estudio – se ha escolarizado solo en la escuela de acogida (Giliberti 2013). El análisis, entonces, se hace más complejo y se vincula necesariamente a la construcción social del alumnado inmigrante extranjero, el otro en nuestras escuelas en palabras de la antropóloga Antonia Olmos (2008), que vive la subalternidad de la condición inmigrante (Pedreño y Hernández 2005; Alegre 2008; García 2011). En particular, los protagonistas de este estudio descubren en la calle y en la escuela de acogida los significados de la negritud, que en su país de origen se asocian con la identidad haitiana (Giliberti 2011, 2012 y 2013).

En este escenario el abandono y la desafiliación escolar acaban siendo una solución distorsionada a la situación vivida por esta juventud marginal y estigmatizada (Eseverri 2012), que por un aproximado 65% queda excluida de la etapa secundaria post-obligatoria. Así pues, no tendría que sorprender que en estos contextos el éxito escolar resulte inversamente proporcional a la construcción de una fama y popularidad juvenil (Giliberti 2013). Dicho de otra forma, cuanto más se distancia de la escuela este tipo de jóvenes, más éxito tienen en los escenarios de socialización juvenil. Tal como explica Venus, «hay muchos que no estudian como para encajar con los demás, para tener más fama... Van de superiores y te dicen: “Yo paso de esto, no sé qué...”» (Venus, dominicana, 15 años, desde hace 7 años en L’Hospitalet). En una escuela que los estigmatiza y donde viven experiencias de inferiorización y minorización, muchos jóvenes dominicanos encuentran en la desafiliación y en el abandono escolar una solución posible. Esta solución, aunque les otorgue éxito a nivel identitario juvenil, en definitiva les acaba de condenar a una situación social de marginalidad.

Como se ha visto, la formación de los grupos por niveles –o grupos buenos y grupos malos- tienen la tendencia a perpetuar las estructuras existentes a nivel de clase, en un paradigma de reproducción social. En los grupos bajos las expectativas del profesorado

son evidentemente menores que para los grupos buenos, al creer que los estudiantes tienen unas capacidades inferiores; de esta forma, la preocupación principal del profesorado en estos grupos se limita a la gestión de las conductas y el mantenimiento de la disciplina (Pàmies 2013), alimentando el *efecto Pygmalion* (Rosenthal y Jacobson 1980) y la profecía autocumplida del fracaso escolar generalizado de determinados colectivos. Así pues, los dominicanos de la periferia de Barcelona se sitúan en las escuelas estudiadas en un aproximado 70% en estos grupos escolares de nivel bajo.

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

4. Las tácticas de resistencia al racismo

4.1. La juventud dominicana, el racismo y la gestión del estigma

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

el concepto de racismo nos remite – en los contextos en que lo utilizamos para nuestro análisis – a las relaciones interétnicas que mantienen los grupos humanos y que suponen actitudes, creencias y comportamientos de unas culturas que socializan a sus miembros dentro de una escala jerarquizada de preferencias, valores y pautas que inferiorizan y discriminan a los portadores de culturas distintas cuyas características son objeto de jerarquización. Estas jerarquías (superior/inferior; mejor/peor; bueno/malo; blanco/negro; civilizado/bárbaro; culto/inculto) están por lo general relacionadas con grupos humanos diferenciados por el color de su piel, la lengua, la nación, la religión o la cultura. La aversión-discriminación, el rechazo del otro, se suele producir habitualmente mediante una combinación de rasgos diferenciadores de contenido cultural, étnico o social (García Castaño y Granados 1999, 130).

La raza no conforma una realidad biológica, como afirma el genetista Barbujani (2006) cuando argumenta desde el punto de vista de la genética el proceso de invención de las razas. En cuanto fruto de la construcción social (Banton, 1998; Levrero, 2011), la raza tiene de todas formas consecuencias reales, experimentadas por los sujetos racializados (García Castaño y Granados 1999; Simmons 2009). Uno de los informantes entrevistados nos recuerda así que «desde siempre los negros trabajan como negros, porque los negros son los que más trabajan, para vivir como blancos» (Simón, dominicano, 16 años, desde

hace 7 años en L'Hospitalet). En este sentido, de una construcción social, o una invención, la raza pasa a ser una condición social.

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

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

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

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

Los jóvenes dominicanos protagonistas de esta investigación hablan así de las experiencias de racismo asociadas a la construcción social del color de la piel, refiriéndose también a las personas mayores de la sociedad de acogida, que con frecuencia los definen como negros y los tratan de manera discriminatoria en el espacio público.

Durante la experiencia etnográfica me he encontrado en diferentes ocasiones en situaciones donde personas mayores se dirigían a los jóvenes en la calle de manera no respetuosa, por ejemplo gritándole: «Negro, vuelve a tu país».

Los chicos dominicanos que están fuera del local empiezan a jugar y, en un momento dado, algunos comienzan a correr muy rápidos. Sin querer, Robinson y César les cortan el pasaje a dos señores catalanes de unos 60 años que están caminando por la calle. Es así que uno de los dos se sorprende de la llegada imprevista de los chicos y casi se cae por el susto. Se pone muy nervioso y empieza a gritar: “Estos negros, solo se tienen que volver a sus casas...” Es así que se le acerca una educadora del proyecto *Xarxa*⁹, que como yo ha visto la escena, y le dice: “Señor, estos negros son los chicos del barrio... Es esta su casa...” El señor se va sin responder nada, muy nervioso... (Extracto del diario de campo, diciembre de 2011).

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

Yo no lo hago, pero hay muchos que si tienen que dividir un bocadillo a la hora del patio, porque les han pedido un trozo un tío blanco y un trozo un tío negro... Tú fácilmente ves que al blanco les dan más... Esto se ve, esto pasa siempre... (Carlos,

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

español, 14 años, hijo de familia inmigrante de Andalucía en L'Hospitalet de Llobregat).

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

La construcción social de la imagen de la migración dominicana en España pasa por diferentes fases. A partir de la mitad de los años '80 la presencia de madres dóciles que iban llegando para cumplir con los nichos laborales dejados vacíos por la población española – encargándose sobre todo del cuidado de niños y personas mayores – se percibía en términos generales como positiva. Se fortalece posteriormente la tendencia a construir un imaginario negativo sobre esta inmigración, cuando se verifica la llegada importante de sus hijos (Queirolo Palmas y Torre 2005; Giliberti 2011) con la intensificación de las reagrupaciones familiares desde la primera parte de la década 2000-2010. En España, a partir de 2003-2004 con algunos acontecimientos de crónica negra, se comienza a asociar la presencia juvenil latinoamericana con la imagen estereotipada de las bandas latinas. Estos grupos, cuyo imaginario se construye con la proliferación de leyendas urbanas y a través de unas poderosas campañas mediáticas sensacionalistas, empiezan a conformar un significante metonímico de violencia y criminalidad juvenil (Feixa *et al.* 2006; Porzio y Giliberti 2010). Así pues, en la génesis de la negritud en España un momento clave es la llegada de los hijos de la raza inmigrante y la contemporánea construcción social de las denominadas bandas latinas.



Fig. 13. Jóvenes dominicanos en el espacio público de L'Hospitalet

Por otro lado, un segundo elemento fundamental en la construcción de la negritud se detecta en el escenario de crisis económica y de recortes sociales que vive el Estado español, extremadamente evidente a partir de 2009. Este fenómeno se caracteriza por una importante recesión macroeconómica del país, un aumento vertiginoso del desempleo, el empeoramiento de las condiciones laborales generalizadas, la implementación de recortes sociales a un nivel imprevisible hace algunos años, un progresivo empobrecimiento del pueblo español y aumento de las desigualdades sociales (Colectivo Ioé 2011; Aja *et al.* 2010). Se asiste así en España al progresivo deterioro del Estado del Bienestar y la pérdida de derechos básicos de una parte de la población, como sin duda les pasa a quienes viven la raza inmigrante¹⁰. Es evidente que, dentro del escenario de crisis en curso, las experiencias de racialización van aumentando, tanto por cantidad como por intensidad.

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

¹⁰ Un ejemplo, entre otros, es que a partir de septiembre de 2011 el Gobierno español, presidido por el PP con mayoría absoluta, ha llegado a poner en marcha la medida xenófoba de dejar sin cobertura sanitaria gratuita a los inmigrantes irregulares o los que no estén cotizando. Está claro que en la nueva España de la crisis y de los recortes sociales la salud ya no es un derecho para todos y todas.

según la cual las modalidades de acción de los actores estudiados se definirían como tácticas. En efecto, la estrategia implica una visión global del campo y se planifica por quienes detentan cierta posición de poder. De forma contraria, la táctica es propia de quienes están obligados a jugar en un terreno impuesto, ya que los poderes hegemónicos son tan complejos que oscurecen su campo de visión.

Identificamos y construimos aquí de seguida cuatro modalidades de acción que los actores protagonizan en el espacio social. Estas tácticas no son auto-excluyentes o necesariamente opuestas entre ellas, al contrario, pueden en ocasiones convivir o ser utilizadas por los mismos actores sociales en diferentes momentos, representando un abanico de diferentes posibilidades a las cuales los sujetos de la investigación pueden recurrir. Se trata del racismo interiorizado y de la circulación de las etiquetas inferiorizantes, del mimetismo subalterno (Goffman 2003), de la reivindicación del derecho a la indiferencia (Delgado 2007; Queirolo Palmas 2009) y de la transformación del estigma en emblema (Goffman 2003; Sayad 2002).

4.2. El racismo interiorizado y el mimetismo subalterno

En los discursos de muchos informantes, en particular en las palabras de los padres y madres de los jóvenes dominicanos, emerge un racismo interiorizado en calidad de víctimas. De víctimas a victimarios de racismo el paso es muy breve, y en algunos casos el ser víctima no ayuda para evitar el papel del victimario, sino que al revés facilita este proceso. Es así que es común que aquellos que sufren el racismo acaban por ser a su vez racistas, reproduciendo estereotipos discriminatorios sobre otros sujetos, subalternos como o más que ellos, en una lucha simbólica entre pobres y estigmatizados. Durante el trabajo de campo, he podido escuchar discursos denigratorios de los informantes dominicanos hacia los haitianos, descritos como malolientes, inferiores, malvados, con poderes de brujería. Sus madres, quizás más que los jóvenes, están convencidas que los haitianos huelen mal en términos reales, utilizando como dato la experiencia, inconscientes de los mecanismos de racialización que han incorporado: “He estado muchas veces con haitianos, y huelen muy mal... no sé si es por el color de la piel, o porque no se duchan...” (Carola, madre de Simón, dominicana, 45 años, desde hace 8 años en L’Hospitalet). En el contexto de llegada los chicos dominicanos tienden a sustituir

la figura del haitiano, poco presente en la realidad española, con los moros, categoría identitaria reinventada donde paradójicamente entran tanto los magrebíes como los paquistaníes.

En este sentido, denunciar el racismo del cual los sujetos son víctimas no genera necesariamente posiciones antirracistas. Al contrario, en algunos casos esta práctica se construye conjuntamente a la tentativa de huir en términos personales a la definición de negro, etiquetando con esta categoría inferiorizante otros actores sociales. Como si fuera una etiqueta móvil, el estigma circula entre los diferentes grupos sociales a través de estos procesos caracterizados por la movilidad de definiciones estereotipadas e inferiorizantes. El papel del negro, en los términos de la no-persona (Dal Lago 1999), siempre encuentra una encarnación, no siempre la misma, sino cambiante en función de los diferentes contextos: en efecto, los dominicanos se pueden considerar blancos, indios o mulatos en la República Dominicana (CESPJM 1995; Pichardo 2003; Mercedes 2004) y negros en España (Giliberti 2011, 2012 y 2013). Aquí el discurso de algunos negros, en particular las madres, no es aquello de oponerse a la división y las desigualdades entre blancos y negros, sino al contrario aceptar que existen los negros, las no-personas, intentando demostrar que no son ellos, sino otras poblaciones. Estos actores sociales recogen la etiqueta que se le ha atribuido en la sociedad de llegada y la devuelven a su vez sobre otros grupos sociales, permitiendo su circulación:

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

En una situación parecida de racismo interiorizado se encuentran los grupos juveniles cuando reproducen las imágenes estereotipadas que el poder hegemónico construye alrededor de la línea del color (Du Bois 1999). En una parte del trabajo de campo que he dedicado a la escritura de guiones y grabación de cortometrajes con grupos de jóvenes dominicanos en el espacio público, he podido observar que en ocasiones estos jóvenes

reproducen en sus mismas auto-representaciones los estereotipos hegemónicos del proceso de racialización. Es así que, en un cortometraje, para la elección del actor que interpretaba el personaje más violento y delincuente, los chicos eligieron el miembro del grupo con la piel más oscura, el más negro. Al mismo tiempo, para el papel del otro protagonista, más alejado de los circuitos de delincuencia juvenil, que llamaban el sano, la elección cayó sobre el único joven blanco español presente en el grupo¹¹.



Fig. 14. *Making-of* del cortometraje «Cosas que pasan».

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

Yo prefiero ir de vueltas con los blancos, por esto frecuento la gente de mi equipo de baloncesto... con los negros siempre hay problemas, y yo prefiero vivir tranquilo

¹¹ En la página web <http://periferiurbanes.org/?p=2849> (Periferièries Urbanes, ICA), junto con otro material fruto de mi investigación (artículos, fotos), es posible ver un making-of – realizado con la socióloga Nadia Hakim – que nace en uno de estos cortometrajes, titulado «Cosas que pasan».

y salir con los españoles... (Simón, dominicano, 16 años, desde hace 7 años en L'Hospitalet).

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

4.3. Las tácticas de resistencia simbólica

Una parte importante de la población juvenil dominicana intenta responder al estigma poniendo en marcha formas de agencia, la capacidad de acción que el sociólogo Luca Queirolo Palmas (2017) define como capacidad de protagonismo, de transformación creativa de las relaciones sociales, de resistencia infra-política a la inclusión diferencial. Un grupo juvenil que he tenido la oportunidad de frecuentar y analizar a nivel etnográfico es el colectivo de 'Los Kitasellos'; se compone por una quincena de chicos, todos dominicanos, entre los 15 y los 20 años, que se dedican principalmente a actividades musicales y videos, y se encuentran en el espacio público. En la entrevista realizada con Julián, el chico reconocido como líder del grupo, emergió con fuerza la dimensión metafórica del nombre de su grupo:

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

Los Kitasellos, en cuanto grupo juvenil que en el espacio público se dedica a producciones culturales autónomas (música rap y reggaetón, video), intenta responder al estigma que se les impone desde el poder adulto hegemónico, sin necesariamente mimetizarse con los autóctonos, sino reivindicando su derecho a la indiferencia (Delgado 2007; Queirolo Palmas 2009 y 2017) e intentando emerger con sus producciones culturales. Según Hebdige (2004, 56) el reggae de las segundas generaciones de migrantes jamaicanos a mediados de la década 50 en Inglaterra «decía en voz alta la alienación experimentada por muchos jóvenes negros británicos. La alienación apenas podía evitarse: estaba inscrita en las vidas de los jóvenes antillanos de clase obrera en forma de viviendas pobres, desempleo y acoso policial». De la misma manera, estas experiencias juveniles vinculadas a la pertenencia a un coro¹², al *gangsta style* (Benasso y Bonini 2009) y a la música rap y reggaetón, evocan el discurso de Hebdige y se connotan como prácticas juveniles de resistencia simbólica a las identidades subalternas, tal y como la negritud de la condición inmigrante que experimenta esta juventud.



Fig. 15. Diamante Negro de los Kitasellos en un concierto rap

¹² 'Coro' es la palabra que usan los jóvenes dominicanos para describir sus propios grupos de sociabilidad. Desde el externo se definen a menudo como bandas, de otra manera en su visión interna, o *emic*, son coros, concepto que evidencia la parte lúdica e identitaria de la agregación, en detrimento de la parte delinencial.

Muchos jóvenes dominicanos, rechazando el estigma, utilizan el adjetivo negro entre ellos, confiriendo una nueva connotación positiva a este concepto. El nombre es un elemento fundamental para generar una identidad de grupo y construir a su alrededor estructuras de sociabilidad juvenil. La elección de un nombre puede ser un paso importante para la conformación de una estructura de sociabilidad, que define identidad y encuentra difusión en las redes de comunicación social (Facebook, Metroflog), en la lucha simbólica para la popularidad juvenil entre escuela, espacio público y redes cibernéticas (Giliberti 2011 y 2013). Estos jóvenes que se autodefinen como negros de forma orgullosa y reivindicativa son los protagonistas de un proceso que tanto Goffman (2003) como Sayad (2002) definen como transformación del estigma en emblema:

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

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

el adjetivo negro para definir su identidad grupal, como los Black Panthers¹³ o las Desakatas Black 69. El término negro, en definitiva, leído desde un punto de vista interno o *emic*, presenta connotaciones distintas de las del estigma, transformándose en atractivo y utilizándose en el lenguaje callejero.



Fig. 16. Cartel de un concierto de varios raperos dominicanos, como Black Mike e Diamante Negro

Es interesante el caso de las Desakatas Black 69, otro grupo conocido durante la etnografía, cuyo nombre es un claro ejemplo de los desafíos que los grupos juveniles pueden realizar simbólicamente en oposición a los imaginarios hegemónicos (Hebdige 2004). No es un caso que las Desacatas Black 69, grupo de unas quince chicas, de los 14 a los 17 años, casi todas dominicanas, decidan incluir la palabra black en su nombre, porque son negras y, con Sayad (2002), reivindicar el clásico paradigma del black is beautiful. Al mismo tiempo, introducen una práctica sexual como la del 69, que propone

¹³ El nombre 'Black Panthers' responde a una de las muchas organizaciones juveniles, definidas comúnmente como bandas por los medios de comunicación y la opinión pública compartida, que se mueven en las calles de la periferia de Barcelona. Está mayoritariamente conformada por miembros dominicanos, tal como algunos otros grupos callejeros ('Bloods', 'Trinitarios', 'Juniors'). Aunque su nombre es el mismo del famoso movimiento de EE.UU. de reivindicación del movimiento afroamericano, no existe una real conexión entre el 'Black Panther Party' y los jóvenes dominicanos de L'Hospitalet.

en tintas fuertes una identidad transgresora. El termino Desacatas se usa en castellano de República Dominicana para referirse a «gente que no tiene freno», dirigiéndose a personas que realizan actos considerados trasgresores y socialmente mal vistos; una prostituta, por ejemplo, se considera fácilmente una Desakata. La elección de un nombre de este tipo se configura como una práctica de resistencia simbólica (Hall y Jefferson 1975; Hebdige 2004) en cuanto reta a las estructuras hegemónicas de poder transformando su estigma en un emblema identitario.

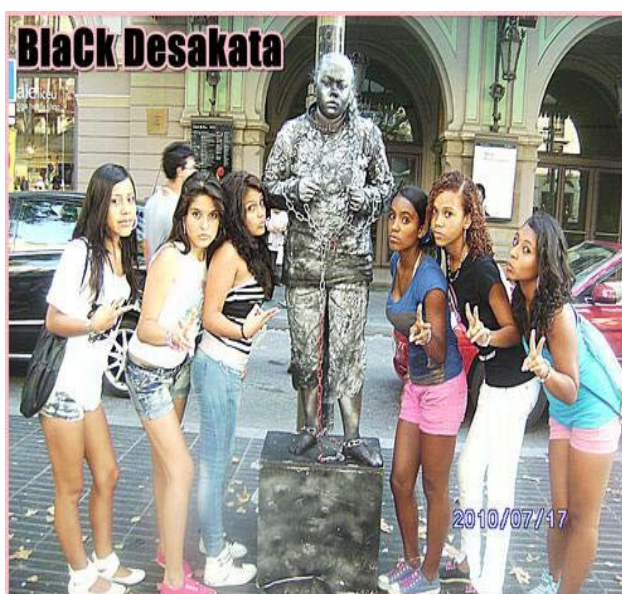


Fig. 17. Foto de auto-representación de las Desakatas Black 69 en el Facebook

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

acción, oposición, intencionalidad (de los actores sociales) y reconocimiento (por parte de un público y en este sentido se sitúa en el corazón de la perspectiva sociológica, en la intersección de la cuestión del poder y del control, de las desigualdades y las diferencias, el contexto y la interacción social (Brotherton 2010, 32-33).

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

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

Hay gente que imita a nosotros los dominicanos... porque siempre están juntos con los dominicanos y se les pega nuestra manera de hacerlo, o también porque les gusta como hablamos y nos expresamos nosotros los dominicanos (...) Los dominicanos

son más sociables... somos más sociables... (Venus, dominicana, 15 años, desde hace 7 años en L'Hospitalet).

4.4. Entre la reproducción social y la resistencia

En este capítulo se han explorado los significados del proceso de racialización (Curcio 2011; Vives y Sité 2010; Mercedes 2004), profundizando el caso de la negritud del colectivo juvenil dominicano en la periferia de Barcelona, hijo de la condición inmigrante (Colectivo Ioé y Ortí 2003; Pedreño y Hernández 2005; García 2011). Al mismo tiempo, se han analizado las tácticas (De Certeau 1999) de gestión del estigma puestas en acto por los protagonistas de la etnografía: por un lado emergen respuestas subalternas de reproducción social, como el racismo interiorizado, la circulación de las etiquetas inferiorizantes y el mimetismo subalterno (Goffman 2003). Por otro lado, se ponen en acto prácticas de resistencia simbólica como la reivindicación del derecho a la indiferencia (Delgado 2007; Queirolo Palmas 2009 y 2017) y la transformación del estigma en emblema (Goffman 2003; Sayad 2002). El campo que analizamos se sitúa entonces entre las dimensiones de la reproducción social y de la resistencia (Queirolo Palmas y Giliberti 2014). La generación y el género han destacado como ejes clave de diferenciación en relación a la gestión del estigma y a la construcción de las respuestas de los actores sociales.

Tal y como hemos visto, según Balibar (1991, 342), en el escenario post-colonial la figura del inmigrado es el nuevo nombre del sujeto racializado y «la inmigración es el nuevo nombre de la raza». Los procesos de racialización varían y tienen como protagonistas diferentes grupos sociales dependiendo del contexto en donde el proceso tome forma. El significado de la raza es relacional y se configura como «el resultado de intensas negociaciones entre grupos, individuos, instituciones y espacios que acontecen en una situación de desigualdad estructural» (Vives y Sité 2010, 167). En este sentido, en su país de origen los jóvenes dominicanos se reconocían como blancos, o en el peor de los casos como indios o mulatos (CESPJM 1995; Pichardo 2003; Mercedes 2004), en contraposición con los negros haitianos. Al contrario, en la periferia de Barcelona son ellos los negros, en contraste con los blancos autóctonos.

Diferentes jóvenes explican que en República Dominicana en su casa había una mujer haitiana encargada de la limpieza y del cuidado de los niños, mientras que ahora son sus madres las que limpian las casas de los españoles y se encargan del cuidado de niños y ancianos. Uno de los jóvenes informantes de esta etnografía comenta que «desde siempre los negros trabajan como negros, porque los negros son los que más trabajan, para vivir como blancos» (Simón, dominicano, 16 años, desde hace 7 años en L'Hospitalet). La raza, aunque esté socialmente construida, no pierde el estatus de realidad en el sentido de que existen una dimensión y un peso material en la experiencia de ser racializado, tal y como emerge por las historias de los jóvenes de la etnografía, en la mayoría de casos protagonistas de procesos de fracaso escolar e inserción subalterna en la sociedad de acogida (Giliberti 2011, 2012 y 2013). La obra de Fanon (1996), célebre psiquiatra antillano, nos invita a reflexionar sobre los efectos simbólicos, psicológicos y materiales de la raza, porque, aunque no se trate de una realidad biológica, tiene claras consecuencias reales.

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

5. Juventud dominicana, bandas latinas y agencia

5.1. *Bandas latinas e imaginarios sociales*

En la España contemporánea, a partir de comienzos de la década 2000, las bandas latinas se pueden considerar como síntomas y metáforas de la estigmatización de la inmigración pobre y la criminalización de ciertos colectivos de origen inmigrante, en particular los grupos juveniles en cuanto más vulnerables, en un contexto caracterizado por crecientes desigualdades sociales (Canelles 2008; Giliberti y Queirolo Palmas 2014; Queirolo Palmas 2017). A partir de 2003 los medios de comunicación y la sociedad española en general descubren el fenómeno de las bandas latinas, coincidiendo con el importante aumento de las migraciones extracomunitarias hacia España y, sobre todo, con los procesos de reagrupaciones familiares. Desde el principio, estos grupos son bautizados como bandas criminales, a raíz de algunas noticias de crónica negra presuntamente vinculadas con ellos y la tendencia a la estigmatización de su estética y de sus prácticas culturales (Feixa *et al.* 2006; Canelles 2008; Lahosa 2008a y 2008b). Así pues, el concepto de banda latina se conforma a partir de 2003: primero, como un significante metonímico¹⁴ de violencia juvenil; segundo, aunque simultáneamente, como un significante metonímico de grupos juveniles hijos de la inmigración (Recio y Cerbino 2006; Porzio y Giliberti 2009). De esta forma, el resultado de la operación asocia directamente la violencia y la criminalidad a la juventud subalterna de origen latinoamericano (Feixa y Canelles 2006; Feixa *et al.* 2008; Giliberti 2013).

Los medios de comunicación, sin duda, contribuyen a construir el lenguaje-marco y el discurso que caracteriza el campo, en los términos de Bourdieu. Según el análisis del sociólogo Luca Queirolo Palmas (2017), durante estos diez años (2003-2013) se pueden individuar cuatro modalidades discursivas propuestas por los medios sobre estas presencias: a) el discurso de los bárbaros; b) el discurso de la legalización; c) el discurso de la ilegalización; d) el discurso de los olvidados. Con el primer discurso se plantea la monstruosidad y el peligro de esta presencia barbárica hija de la inmigración, a través de un proceso que Canelles (2008), siguiendo a Cohen (2002), define como pánico moral.

¹⁴ La metonimia es una figura retórica por la cual se designa una cosa o idea con el nombre de otra, sirviéndose de alguna relación semántica existente o que se crea entre ambas.

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

La narrativa mediática de las bandas permite condensar una imagen peligrosa para nuevos sujetos de origen inmigrante que circulan en el espacio urbano, vinculándose a una etnicidad supuestamente definitiva, como la latina. Esta adscripción se puede considerar el fruto de una etnogénesis (Feixa *et al.* 2006), es decir la creación de una nueva identidad juvenil transnacional, que se construye en el país de destino por los hijos de las inmigraciones latinoamericanas y se mueve en escenarios globalizados. A nivel de discurso institucional, mediático y popular, algunos Estados-naciones de procedencia – por ejemplo República Dominicana, Ecuador, Colombia – se proponen como los contextos de importación privilegiada de estas agrupaciones. Dicho con otras palabras, según esta narrativa los grupos serían hijos de su origen de procedencia y se presentarían aquí como modelos colectivos de violencia importada (Botello y Moya 2006). Tal imagen resulta distante de la realidad de los grupos, que se construye en la sociedad de acogida en términos generacionales en plena época de globalización. Por otro lado, es interesante constatar que el fenómeno de los grupos juveniles callejeros no es nuevo en España y en Cataluña, y de hecho durante los años '60 y '70 era habitual su presencia – vinculada al imaginario de los quinquis – en las ciudades españolas y su Área Metropolitana (Lahosa 2008a y 2008b).

Por lo que respecta al imaginario social, a partir del nuevo milenio se consolida la relación entre bandas juveniles e inmigración latinoamericana, identificando el pandillero con un determinado tipo de joven, con características definidas por la estética, la ropa a

lo ancho, cierta tendencia al gangsta-style (Benasso y Bonini 2009; Porzio 2012) y con un perfil sociocultural de clase baja.

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

Así pues, las bandas latinas se pueden considerar como metáforas de la estigmatización y criminalización de ciertos colectivos de origen inmigrante; en particular nos referimos a los grupos juveniles, en cuanto más vulnerables. La presente investigación pretende desvelar el estigma que esta generación de jóvenes padece y proponer una lectura distinta de los grupos, según los resultados del trabajo de campo y de determinada literatura sociológica. En este sentido se intenta no utilizar el concepto de bandas, difundido por el mainstream mediático y criminológico, sustituyéndolo con el concepto de organizaciones de la calle (Queirolo Palmas 2009; Brotherton y Barrios 2004, De Moya *et al.* 2010) y, refiriéndonos al lenguaje *emic* que exploraremos más adelante, los conceptos de nación y de coro. Según la definición de Brotherton y Barrios (2004), una organización de calle es:

un grupo conformado mayoritariamente por jóvenes y adultos pertenecientes a clases sociales marginalizadas, cuyo objetivo es ofrecer a sus miembros una identidad resistente, una oportunidad para ser reconocidos y empoderarse a nivel individual y colectivo, una voz para poder contestar y retar a la cultura dominante, un refugio de las tensiones y presiones de la vida de barrio o de gueto y un enclave espiritual donde poder generar y practicar rituales considerados sagrados (Brotherton y Barrios 2004, 23).

5.2. *La violencia en los grupos juveniles*

Llaman violento al río impetuoso, pero a las orillas que lo oprimen nadie las llama violentas (Bertolt Brecht, Poema sobre la violencia)

Los jóvenes que integran estos tipos de grupos callejeros están rodeados por la violencia y socialmente inmersos en ella. La violencia, pues, llega a ser algo naturalizado, que participa de forma directa a su construcción y representación identitaria. Wilver García, exlíder de la Mara Salvatrucha (MS13) en Guatemala en la segunda mitad de los años '90 e comienzos de 2000 – que vive en Madrid desde hace 10 años y que hemos tenido la oportunidad de encontrar durante el recorrido de investigación –, en el documental «Buscando respeto»¹⁵ nos explica que en un contexto de violencia estructural y cotidiana, la violencia de los grupos se inserta perfectamente dentro de la realidad social.

Estuve desde los diez años en la calle, fue niño de la calle prácticamente. Me metí en la Mara, me aceptaron, me dieron todo... (...) Y pensaba: si esta gente tiene que hacer cosas feas, ¡no me importa! Es lo que se hace. Mi padre me pega, mi padre pega mi madre, el vecino pega su esposa, sus hijos...esto es lo que hay, esto es cómo funciona la vida (Wilver García, exMS13, Documental «Buscando Respeto» 2013).

La violencia es el contexto, el escenario estructural de referencia en la vida de estos sujetos. Tal y como explica Martel (2007), estos jóvenes viven a la vez – y de forma cotidiana – diferentes formas de violencia, que se compenetran una dentro de las otras. La primera forma es la violencia estructural, ejercida por un sistema que margina socialmente los jóvenes en cuestión – que protagonizan situaciones de precariedad económica y social – y los excluye de las formas legítimas de bienestar. En segundo lugar

¹⁵ El documental «Buscando Respeto» (Barcelona, 2013) – cuyo director es José Gonzáles Morandi – nace de un proyecto de investigación sociológica dirigido por el sociólogo Luca Queirolo Palmas (YouGang, Marie Curie, 2011-2013) alrededor de las políticas sobre las bandas en España, donde miembros y exmiembros de diferentes grupos han participado en Barcelona a talleres de cine y teatro. El documental, que contiene entrevistas a jóvenes, así como escenas de fiction y momentos de los talleres, se puede ver libremente en Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=kSMHicXO7F0>

hay la violencia física, que es ejercida tanto por ellos – en particular en contra de los grupos rivales, pero también entre miembros de un mismo grupo – como sobre ellos, por ejemplo por parte de los otros grupos, en algunos contextos por parte de las fuerzas policiales y de otros agentes que conforman la mano derecha del Estado. La tercera dimensión de la violencia es la simbólica, y también podemos considerar que se ejerce tanto sobre ellos como por ellos. En el primer caso, destaca el papel de los medios de comunicación y en general de la opinión pública compartida en una sociedad etnoestratificada (Pedreño y Hernández 2005). Estos grupos se configuran como síntomas de los problemas de la sociedad contemporánea y quizás como metáforas de la decadencia de un sistema.



Fig. 18. Jóvenes dominicanos en el espacio público de L'Hospitalet

Sin querer negar las prácticas violentas o ilegales que pueden tomar cuerpo en los grupos – y cada vez más con la crisis y los recortes sociales – es indudable que estos colectivos nacen con finalidades distintas a la criminalidad y que han sufrido procesos de estigmatización (Feixa *et al.* 2008; Giliberti 2011 y 2013). La violencia que protagonizan estos grupos no se vincula a ninguna gran plataforma del crimen (tráfico y venta de droga, encubrimiento, venta de armas, organización de la prostitución, etc.), sino que se manifiesta como lenguaje para afirmar la superioridad de un grupo sobre el otro. En este

sentido la violencia es un lenguaje y un alfabeto que permite ir en busca del respeto (Bourgois 2010). Dicho con otras palabras, podemos considerar el uso de la violencia por parte de estos jóvenes como una respuesta – transfigurada en una guerra entre parecidos, pobres y estigmatizados – a las desigualdades sociales, la opresión socioeconómica y la inferiorización jurídica y simbólica que sufren (Lagomarsino 2009b). Es precisamente este carácter comunicativo de la violencia lo que habilita la posibilidad de pensar políticas desde lo social y lo juvenil, planteando un modelo de reducción del daño.

La rivalidad que se puede crear entre grupos distintos generalmente se genera por ambiciones de popularidad en un determinado contexto territorial de socialización, o también por conflictos concretos entre miembros, y luego se canaliza en la lógica identitaria de los grupos. Algunos chicos entrevistados explican que el hecho de recurrir a la fuerza física («a los puños») para resolver los conflictos, es una cuestión de mentalidad y de actitud, que tienen detrás los valores, y van mucho más allá de la pertenencia a determinados grupos juveniles.

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

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

y Messerschmidt 2005) que se resuelve en violencia, dinámica que resulta particularmente presente en las lógicas de la calle (Cerbino 2006).

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

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

El material empírico de este estudio presenta numerosas declaraciones de miembros de grupos de la calle que se refieren a éstos como espacios de inclusión para los excluidos. Algunos afirman que la organización puede tener el poder de alejar a sus miembros de la criminalidad, de la violencia o de las drogas, proponiéndose a sí misma como una comunidad inclusiva donde realizar actividades educativas y de formación (Brotherton y Barrios 2004; Scandroglia 2009; Romaní *et al.* 2009; Cannarella *et al.* 2007; De Moya *et al.* 2010).

5.3. *Las bandas como síntomas*

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

Las bandas son síntoma en dos sentidos: el primero es la noción más general, como indicador de una situación; de este modo, la emergencia de las bandas permite la expresión de diferentes conflictos relacionados con la posición subordinada de ciertos grupos en la sociedad: jóvenes, inmigrantes, clase trabajadora o excluidos del mercado de trabajo, marginados simbólicos, etc. (...). El segundo, que evidencia la idea de síntoma, es que hablar de bandas dice también mucho de quien habla sobre ellas; la calificación de «banda» implica una simplificación de la realidad, y por ello expresa mucho de quien emite esa calificación. Por tanto, el hecho de que la presencia de jóvenes latinoamericanos en Barcelona se construya en relación con las bandas, emerge como un síntoma de conflictos subyacentes en la propia sociedad catalana (Canelles 2008, 96).

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

La etiqueta banda, utilizada mayoritariamente para referirse a estos grupos en términos mediáticos – inspirada en el concepto anglosajón de *gang* (Klein 1995; Knox 2000; Van Gemmert *et al.* 2008) –, lleva implícita la suposición de que estos grupos mantengan como una de sus finalidades básicas la actividad delincencial. La popular definición del grupo *Eurogang* se expresa en estos términos: «un grupo juvenil, duradero, con

orientación hacia la calle y otros espacios públicos y con una identidad grupal definida de forma primordial por la participación en actividades delictivas» (Klein *et al.* 2006, 418). En esta definición el crimen se estructura como elemento clave de la pertenencia y toma cuerpo lo que algunos autores definen como la mirada patologizante sobre las bandas (Brotherton 2010 y 2011). Los grupos encontrados no se conformarían con la definición de Eurogang, sino que se interpretan de forma más adecuada desde la definición de organizaciones de la calle de Brotherton y Barrios (2004) presentada anteriormente. En este sentido, hay que estar de acuerdo con el antropólogo estadounidense Conquergood cuando afirma que:

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



Fig. 19. Coro de jóvenes dominicanos

La pertenencia a los grupos queda en términos mayoritarios en la clandestinidad, porque el reconocimiento puede implicar la exclusión de la escuela así como de los

equipamientos públicos. La sinergia entre manos derechas – las fuerzas policiales – y manos izquierdas – los servicios sociales, las instituciones educativas – de la administración pública estatal y autonómica, se cristaliza en tiempos recientes en la detección y la acumulación de fichas de miembros a tratar (Queirolo Palmas 2017). Sin embargo, la detección encuentra resistencias en las escuelas – sobre todo para evitar la estigmatización del centro, con la consecuente reducción de su deseabilidad social – y en muchos casos no se impulsan formas de tratamiento. De todas formas, no sorprende que la gran mayoría de los miembros oculten oficialmente su pertenencia porque se reconoce que ésta podría implicar sanciones y limitaciones sociales.

Las normativas de los centros escolares en ocasiones prohíben la presencia de elementos estéticos que a nivel simbólico recordarían la presencia de bandas: «no está permitido llevar gorras, pañuelos en la cabeza o atados en el brazo o en la pierna porque pueden ser confundidos con los símbolos de algunos grupos juveniles callejeros» (Reglamento de Instituto, L’Hospitalet de Llobregat, 2010-2011). En febrero de 2011 un instituto de secundaria del Área Metropolitana de Barcelona ganó el premio educativo *Ciutat de Barcelona 2010* con el proyecto «Bandas fuera». Como el mismo título hace entender, el proyecto tiene como objetivo intentar alejar los jóvenes de las mal denominadas bandas latinas, estigmatizando los mismos grupos sin promover ningún proceso de reconocimiento, inclusión y compromiso social. La criminalización y exclusión de estos colectivos de las escuelas y de los equipamientos públicos entra en un evidente cortocircuito con la retórica intercultural del discurso oficial, políticamente correcto, que se realiza en los mismos centros que implementan la retórica del bandas fuera (Queirolo Palmas 2017).

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

La mayoría de la gente dice que las pandillas son violentas, pero a veces se equivocan. Estos grupos en realidad no solo están para pelear ni para robar, sino que tienen la finalidad de ayudarse. Muchos chicos entran en estas agrupaciones para

sentirse reconocidos, apreciados, y porque le gusta pasar tiempo en la calle y tener chicas. De hecho ser parte de esas pandillas implica tener popularidad y ser atractivo. Los policías creen que todas las bandas son conflictivas pero a veces desconocen la realidad de los chicos, como pasa también con los profesores y los educadores. Si estos profesionales conocieran más la realidad de los jóvenes, habría menos estereotipos sobre los colectivos juveniles y menos conflictos en la calle (LM, Las pandillas, Revista del centro, LH, 2011)

Entre 2005 y 2007 el Ayuntamiento de Barcelona promovió un proceso de constitución en organizaciones culturales reconocidas por las instituciones públicas catalanas, protagonizado por los Latin Kings y los Ñetas¹⁶, acompañado por una investigación-acción (Feixa *et al.* 2006; Feixa *et al.* 2011). Lo que se produjo fue un proceso de diálogo entre los dos grupos mencionados – los primeros en plantar bandera en Cataluña – y las instituciones locales, en un pacto que los reconocería como grupos juveniles legítimos a cambio de dejar la violencia en la calle, las potenciales actitudes delincuenciales y conformarse oficialmente como organizaciones socio-culturales. De todas formas, este proceso de diálogo y reconocimiento – que insistía demasiado en la vertiente formal de la asociación según la legislación catalana – ha involucrado solamente una parte minoritaria de los jóvenes de los grupos en cuestión, y no se ha dado con los otros grupos homólogos que han ido surgiendo en Cataluña en estos últimos años (Black Panthers, Bloods, Trinitarios, Los Menores, etc.). El proceso de las organizaciones socioculturales – aunque haya ayudado en una reflexión pública sobre el fenómeno – no parece haber tenido un peso importante sobre los modelos de intervención, que en términos generales los siguen estigmatizando como grupos violentos y criminales tanto en el espacio público como en el ámbito educativo. En otros lugares de España, como Madrid, desde que aparecieron, la administración pública sigue considerando estos grupos como asociaciones ilícitas, no pasando ni siquiera por ninguna otra retórica discursiva (Scandroglio y López 2008 y 2010; Scandroglio 2009; Feixa *et al.* 2011).

¹⁶ En julio de 2006 se presenta oficialmente en los registros asociativos del Gobierno catalán la Organización Cultural de Reyes y Reinas Latinos de Cataluña. En febrero de 2007 se constituye la Asociación Deportiva, Socio-Cultural y Musical Ñeta.

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

5.4. Las naciones, los coros y el capital social

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

El concepto de nación responde a la clásica tradición de la comunidad imaginada (Anderson 1991), sobre todo cuando los grupos tienen un componente transnacional; como veremos, no es característica común de todos los grupos que a nivel mediático y criminológico entran bajo la definición de bandas latinas. La nación es una comunidad

imaginada en el sentido de que en las mentes de cada uno de los miembros «vive la imagen de la comunidad»; la comunidad confiere sentido a las existencias de todos, aunque nadie conozca directamente todos los demás participantes. Hay grupos donde las prácticas están mucho más formalizadas que en otros. Algunos grupos prevén ritos de pasos, como los Latin Kings, donde para llegar a ser miembro oficial se pasa por diferentes fases de participación: observación, probatoria, rey (Brotherthon y Barrios 2004; Cannarella *et al.* 2007; Romaní *et al.* 2009; Bugli y Conte 2010). En realidad, tal y como afirman Cerbino y Rodríguez (2010), existe en estos grupos un imaginario colectivo porque se ha construido un colectivo imaginado.

La clásica reflexión de Ernest Renan (1882) sobre la nación interpreta esta entidad como una creencia, un plebiscito imaginado y construido que se distingue por una historia colectiva y un interés por exaltar la comunidad de pertenencia. Las naciones juveniles que aquí se analizan responden a la reflexión de Renan y, en este sentido, resulta de extremo interés su autodefinición. Los Latin Kings, por ejemplo, serían para sus miembros una nación en sí misma y, al mismo tiempo, metáfora de otras naciones – sus Estados-naciones de origen – que han brillado por su ausencia en las vidas marginalizadas de estos sujetos (Cerbino y Barrios 2008). El grupo juvenil se transforma en la nación de la cual estos jóvenes siempre se han sentido excluidos, tanto en origen como – y en muchos casos todavía más – en el contexto de acogida con su proceso migratorio (Cerbino y Rodríguez 2010).

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

un espacio dentro del cual circulan memorias y resistencias, proyectos culturales y cuerpos migrantes, deportados y pioneros, géneros musicales como el reggaetón y translaciones/traducciones de textos fundacionales (filosofías y literaturas, biblias y constituciones según el lenguaje utilizado por los miembros de las bandas), recorridos y oportunidades de viaje y encuentros. Este Atlántico latino se configura

así como una infraestructura, es decir un conjunto de oportunidades y prácticas, del transnacionalismo juvenil (Queirolo Palmas 2010, 8).

Así pues, se entiende que ser miembros de una organización de calle se construye como una atribución de identidad y pertenencia desvinculada tanto por la sociedad de origen como por la de destino, conformándose como logos transnacionales que se mueven en un espacio *glocal*, íconos fluctuantes e imitados – como McDonald’s o Nike – cedidas *en franchising* a grupos en búsqueda de visibilización (Queirolo Palmas 2010; Feixa y Romaní 2010). En este sentido, no tendría que sorprender que en un mismo contexto local haya varios grupos distintos – y a lo mejor en conflicto entre ellos – que reivindican la oficialidad y paternidad para el nombre en cuestión. En el área metropolitana de Barcelona hay, por lo menos, alrededor de 10 grupos distintos – organizados en capítulos¹⁷ – que reivindican el nombre Latin King o Ñetas.

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

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

¹⁷ En la mayoría de casos, las naciones juveniles se dividen en capítulos, que serían los grupos locales de pertenencia.

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

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

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

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

Entrevistador: Un punto de referencia, digamos...

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



Fig. 20. Foto de auto-representación de los Kitasellos en el Facebook

Los grupos permiten visualizar y hacer circular informaciones y ayudas en temas de trabajo, alojamiento y formación. De esta forma, se construye un nosotros en donde desarrollar auto-estima y que permite contrastar simbólicamente, y a veces materialmente, las exclusiones padecidas; en fin, estos grupos callejeros no hacen más que incorporar, brindando espacio, a todos aquellos sujetos que por alguna razón se les expulsa de los ámbitos institucionales, como el mercado de trabajo y el sistema educativo (Giliberti 2012 y 2013). En este sentido, más que interpretar los grupos como variables independientes de fracaso y abandono escolar, como se hace incluso por parte de la literatura sociológica (Portes *et al.* 2009), se sugiere aquí plantear si estos grupos se pueden pensar como espacios de acogida e integración de sujetos que protagonizaron una exclusión, por ejemplo a causa de prácticas educativas discriminatorias.

Para muchos jóvenes participar en estos grupos permite gozar de recursos de tipo social y simbólico de los cuales estaban anteriormente excluidos: pertenecer a naciones o coros otorga estatus, estima, respeto y reconocimiento en las sociabilidades callejeras. Significa pasar de la condición de la invisibilidad a la condición de la visibilidad, de ser nadie a ser alguien (Queirolo Palmas 2009). En efecto, una de las motivaciones principales para entrar en un grupo de este tipo, responde a poder ampliar los recursos personales para acceder a dinámicas de éxito y popularidad juvenil. Carlos, de hecho, nos

explica que los miembros de un grupo acaban siendo mucho más atractivos a nivel estético y sexual, probablemente por todo lo que una experiencia de este tipo confiere a nivel de imaginario.

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

Así pues, los jóvenes entran mayoritariamente en estos grupos para divertirse, aumentar el propio capital social y sentirse parte de una estructura de sociabilidad inclusiva, que respeta y protege a los miembros según las lógicas de la calle. Es interesante, también, notar que la dimensión de los grupos como espacios de integración contenga ambigüedades, a partir del tipo de capital social que estos grupos desarrollan. Según la clásica definición de Putnam (2002), el capital social que ellos construyen sería de tipo excluyente – el denominado *bonding social capital* –, es decir basado en conexiones fuertes entre sujetos parecidos. En este sentido hay que aclarar que uno de los eslóganes que más se pronuncia en algunos de estos grupos es «vivo con mis hermano y muero con ellos» (Giliberti 2011). De todas formas, estos vínculos fuertes resultan también barreras que impiden el acceso desde, y hacia, afuera.

El capital social que produce tal afiliación colectiva es algo que tiene valor y tiene que ser reconocido; no obstante, el problema de esta forma de capital social – que los miembros generan por sí mismos – es que nace de una operación de cierre que prevé la circulación de recursos limitados, tal y como los tipos de recursos y oportunidades que transitan dentro de los grupos subalternos. Una política de intervención pública tendría que incidir en la formación de este capital social, favoreciendo el acceso a otros recursos – el *bridging social capital*, según la tipología de Putnam – y una multiplicidad de relaciones con otros tipos de colectivos.

5.5. Los colectivos juveniles y las generaciones

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

Los grupos no están conformados solo por chicos latinoamericanos, aunque sean la mayoría, y se detecta también la presencia de diferentes jóvenes autóctonos y de otras nacionalidades, que tienen el punto de conexión en la pertenencia a clase social baja. Según los datos de un estudio sobre los Latin Kings de Cataluña (Romaní *et al.* 2009), el 11% de los miembros de este colectivo eran autóctonos. No debería sorprender que los autóctonos que forman parte de los grupos sean en la gran mayoría de casos jóvenes de clase baja, hijos de la inmigración del interior del Estado español. Durante el trabajo de campo también se han encontrado miembros procedentes de diversas nacionalidades no latinoamericanas (Ucrania, Marruecos, Pakistán, etc.), que, en la misma línea, lo que comparten es la marginalidad social y la exclusión. Es común que los grupos se conformen con una presencia nacional mayoritaria, diferente por cada grupo, a partir del hecho de que la componente del origen nacional resulta ser un elemento vehicular de socialización en una sociedad etno-estratificada (Pedreño y Hernández 2005), con el valor dominante de la patria y de la nación como elemento clave de la educación de estos jóvenes. Los Latin Kings y los Ñetas están principalmente conformados por chicos ecuatorianos, al mismo tiempo, los Black Panthers, los Menores o los Trinitarios están conformados mayormente por chicos dominicanos, aunque pueda encontrarse en cualquier grupo un miembro de cualquier nacionalidad.

Según fuentes policiales unos 2.480 chicos formarían parte de estas organizaciones en Cataluña (El País, 2 de febrero de 2013). Suponiendo que todos los miembros sean latinos

– lo que, como se ha visto, no es cierto –, este volumen representaría alrededor del 2,5% entre los residentes en la franja de edad 15-29. Evidentemente, este dato considera solo los grupos que han tenido relación con la policía, sin tener en cuenta todos los otros grupos juveniles que a nivel de prácticas culturales son muy cercanos y que, en la vida social, se estigmatizan como tales. Todos estos grupos se configuran primariamente como experiencias masculinas, siendo conformados mayoritariamente por varones. En el estudio sobre los Latin Kings ya mencionado (Romaní *et al.* 2009), esta agrupación estaba conformada por un 70% de chicos y un 30% de chicas, aproximadamente, que en aquel caso constituían un grupo aparte – las Latin Queens, igualmente miembros de la nación en su conjunto –. Tanto en las naciones como en los coros hay presencia femenina – aunque las chicas siempre son menos que los chicos – y es común ver chicas que por temporadas concretas se acercan a determinados grupos sin ser miembros, sino amigas o novias de miembros – papel jugado por muchas chicas en los grupos –. Según David Brotherton (2010) las mujeres no pertenecen a las organizaciones por los mismos motivos que los hombres, ni participan en las mismas prácticas. Hay coros que están conformados solo por chicas –como las Desakatas Black 69 (Giliberti 2013) –, grupos que comparten el espacio público con los grupos de chicos, en la mayoría de casos encarnando un imaginario sexy de objeto sexual.

Un aspecto que caracteriza de forma evidente esta juventud es el uso de Internet y de las redes sociales, que en Cataluña acaba siendo generalizado también para los hijos de la inmigración¹⁸. Estos espacios – en particular Facebook – están tan presentes en la vida de estos jóvenes que no se pueden pensar sus vidas cotidianas en términos de separación de las prácticas digitales, sino que, al revés, hay una conexión permanente entre mundo virtual y mundo real. Gracias a las posibilidades que la plataforma tecnológica permite y a los usos que los jóvenes hacen de ella, en Facebook se produce un estar juntos dentro de un espacio compartido. En este sentido, «Facebook puede ser interpretado como un tercer espacio donde se articulan elementos de la cultura local, del lugar de origen y elementos culturales globales» (Hakim 2014, 17). Los acontecimientos de los grupos –

¹⁸ Según datos del IDESCAT (2011), el 95,4% de los jóvenes entre 16 y 24 años se conectan de forma habitual a Internet en Cataluña, entendiéndose con habitual por lo menos una vez por semana durante los últimos 3 meses.

del tipo que sean –, evidentemente se mueven en las redes sociales, que contribuyen a otorgarle estatuto de legitimidad.

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

5.6. La agencia de los hijos de la inmigración

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

La etiqueta banda latina – utilizada y difundida por los medios de comunicación en el discurso de la opinión pública sobre los nuevos peligros urbanos – ha descrito los hijos de la inmigración subalterna de los últimos diez años bajo el discurso criminológico

dominante. Este concepto se puede considerar como significativo metonímico de violencia, así como de las nuevas presencias juveniles – dominicanos, colombianos, ecuatorianos, etc. – que se adscriben bajo lo latino en términos de etnogénesis (Feixa *et al.* 2006). Tanto los miembros de estas experiencias de sociabilidad juvenil, como diferentes investigadores de ámbito nacional e internacional que han tenido un conocimiento directo con estas agrupaciones, prefieren evitar la denominación de banda latina para referirse a los grupos en cuestión, y algunos de ellos proponen la definición alternativa de organizaciones juveniles de la calle (Brotherton y Barrios 2004; Cannarella *et al.* 2007; Cerbino y Barrios 2008; Queirolo Palmas 2010; Brotherton 2010).

Al mismo tiempo, se ha explorado el punto de vista *emic* de los miembros de los grupos. Así pues, se ha hablado de naciones y coros, grupos capaces de representar y acoger sujetos que viven diferentes formas de exclusión social, desde la salida del mundo educativo hasta el escenario de excluidos del mundo de trabajo que se abre cada vez más con la crisis. A pesar de que en la sociedad de acogida se han ido catalogando como grupos criminales y violentos, estos colectivos no constituyen tanto un problema en sí mismos, sino que manifiestan la sintomatología de un problema social en términos de malestar juvenil y condiciones estructurales de desigualdad. Así pues, en esta contribución se ha hablado de estos grupos como síntomas (Canelles 2008), tal y como lo hacen también Cerbino y Rodríguez (2010) en su interpretación socio-histórica de estas agrupaciones:

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

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

Los grupos acaban siendo síntomas de desafiliación de los recorridos estándar de inserción social (Queirolo Palmas 2017). De todas formas, más allá de acoger y responder solamente a los síntomas de un malestar juvenil, estas agrupaciones pueden ofrecer también a los miembros una capacidad de empoderamiento y una posibilidad de *voice* capaz de reivindicar una identidad oprimida, retando a la cultura dominante. En este sentido, los grupos se pueden considerar como plataformas para responder al estigma e intentar gestionarlo (Giliberti 2013), encarnando el clásico modelo de resistencia simbólica de la transformación del estigma en emblema (Goffman 2003; Sayad 2002; Cerbino y Rodríguez 2009; Porzio 2012). Los grupos, en este sentido, se pueden considerar como formas de agencia, entendida como la capacidad de protagonismo, de transformación creativa de las relaciones sociales y de resistencia a una inclusión subalterna. Así pues, Queirolo Palmas (2010) individua en estos jóvenes los protagonistas de experiencias y formas de agencia que:

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

En efecto, de acuerdo con este autor, en el análisis de los grupos como formas de agencia juvenil no puede faltar una reflexión sobre la interiorización de los valores

dominantes en la dimensión de las clases subalternas. Nos referimos aquí a posiciones conservadoras como la lucha en contra del aborto y del divorcio; la defensa de la jerarquía del líder en la toma de decisiones; la defensa de los papeles tradicionales de la familia; normas diferentes para hombres y mujeres, con una subordinación de las segundas con respecto a los primeros; la práctica del uso de la violencia para resolver los conflictos (Romaní *et al.* 2009). De todas formas, aunque conservadoras, no se les puede negar a estas agrupaciones una dimensión de empoderamiento colectivo de jóvenes marginados.

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

III. Conclusiones. Procesos de racialización entre reproducción social y resistencia

A través del viaje que el libro propone se han explorado las experiencias de la juventud de origen dominicano – los negros de la periferia de Barcelona – en relación con su proceso migratorio. Se ha tratado de un estudio transnacional, es decir un trabajo de investigación que ha tenido en cuenta los diferentes territorios donde los actores han protagonizado sus trayectorias vitales y sus construcciones identitarias (Glick Schiller, Basch y Szanton Blanc 1992; Marcus 1995; Sayad 2002; Herrera 2008). Así pues, se han analizado tanto el contexto de llegada como el contexto de origen de la juventud en cuestión. El escenario clave que se ha investigado es la escuela secundaria; como se ha visto en el curso del estudio, la escuela contribuye de forma directa a la reproducción de las desigualdades sociales. Al mismo tiempo, se ha hecho un seguimiento de los jóvenes estudiados y de sus grupos naturales fuera del horario escolar, en el espacio público que frecuentan, realizando con ellos actividades como talleres de guión y grabación de cortometrajes. Los resultados del estudio – que en estas conclusiones discutimos en términos globales – se han construido alrededor de dos ámbitos diferenciados. Por una parte, se analiza la escuela y su papel en la segregación, minorización y marginalización de la juventud estudiada. Por otro lado, se aborda el análisis de las representaciones raciales y sus consecuencias en las experiencias de los actores protagonistas. Las reflexiones finales están pensadas en términos de sugerencias para las políticas públicas.

III.1. Sistema educativo, desigualdades y reproducción social

Tal y como se ha podido observar en el curso del libro, el sistema educativo juega un papel clave en la reproducción de las relaciones de dominio y de las relaciones de poder simbólico entre grupos sociales (Bourdieu y Passeron 1967 y 1977; Bourdieu 1998 y 2003). De esta manera, la escuela participa activamente en la minorización educativa y social de determinados colectivos, así como en la reproducción del éxito de otros, que Bourdieu y Passeron (1967) identifican como los herederos. A través de dispositivos oficiales y ocultos – tanto de carácter inter-escolar como intra-escolar – las escuelas

reproducen las desigualdades que subyacen a la estratificación social (Bourdieu y Passeron 1977; Collins 2009).

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



Fig. 21. Delante de una escuela pública de Santo Domingo con dos estudiantes expulsados

De todas formas, frecuentar un mismo centro no garantiza desarrollar la trayectoria educativa en términos igualitarios (Carrasco *et al.* 2011). En efecto, se ponen en acto dispositivos intra-escolares, que, como se ha visto con profundidad en el curso de este libro, segregan y minorizan a determinados actores sociales. El dispositivo analizado con más detenimiento ha sido el de la conformación de los grupos por presuntos niveles académicos, dicho con otras palabras la creación de los grupos de los buenos y los grupos de los tontos. En la literatura académica se han definido estas prácticas con los conceptos de tracking y streaming – cuando se agrupan a los estudiantes en grupos homogéneos dependiendo del nivel académico en todas las materias –, banding – cuando se forman agrupamientos homogéneos más flexibles en la mayor parte de las materias – y setting – cuando estos grupos se hacen en cada una de las materias – (Ballestín 2010; Pàmies 2013). En relación a las escuelas investigadas, los dos centros públicos realizan el tracking y el streaming, mientras que los centros concertados realizan el banding y el setting.

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

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

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

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

La inmigración se ha considerado como un problema en la escuela española de los últimos quince años (Alegre 2008; Alegre y González 2012) y se ha construido una evidente contradicción entre la retórica vinculada a la interculturalidad y las prácticas de

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

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

Las remesas de las familias inmigrantes inciden profundamente en la elección de la escuela en origen, así que la mayoría de los informantes de este estudio han frecuentado en su país de origen – por lo menos por temporadas – las escuelas de pago de buen nivel académico. Así pues, el discurso sobre el déficit escolar previo – utilizado en forma generalizada por los profesionales educativos para explicar el fracaso de la juventud dominicana – no puede constituir por sí solo la clave de lectura sobre el fenómeno. Sin duda, hay que valorar el elemento auto-exculpatorio que caracteriza este discurso y analizar con profundidad el estigma y la construcción social inferiorizante del alumnado inmigrante extranjero en la escuela española (Olmos 2012; Carrasco *et al.* 2011).

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



Fig. 22. Jóvenes dominicanos de L'Hospitalet

III.2. Las representaciones raciales y las tácticas de resistencia

Un fenómeno que se construye a raíz del proceso migratorio de esta juventud es el descubrimiento de la negritud. En efecto, en su país de origen estos jóvenes no se consideraban como negros, sino como blancos, indios, morenos o mulatos; uno de los

informantes, en una brillante síntesis, nos recuerda que: «allá somos los blancos, mientras que acá somos los negros...» (Edgar, dominicano, 16 años, desde hace 2 años en L'Hospitalet). La construcción social de una identidad negra, tal y como se ha analizado con profundidad durante el presente estudio, se rechaza por parte de la población dominicana y se relega a los haitianos, también habitantes de la isla Española e inmigrantes subalternos en la República Dominicana (Vargas 2010; Wooding y Moseley 2004). Así pues, en el país de origen existe una sinonimia entre haitianismo y negritud (CESPJM 1995). Paradójicamente, con el proceso migratorio la negritud empieza a asociarse a los mismos dominicanos, que por primera vez viven el proceso de racialización. Este fenómeno, que en España ha sido documentado a través del presente estudio, se verifica también con las migraciones hacia EE.UU. (Sorensen 1997; Simmons 2006 y 2009) y Puerto Rico (Duany 2010; Montijo 2005; Reyes-Santos 2008).

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

Otro parámetro para observar la movilidad de la línea del color – más allá del lugar donde se mira el fenómeno – es el momento histórico-social. Los resultados del estudio detectan dos momentos clave en la España reciente. El primer momento corresponde al aumento de los procesos de reagrupación familiar de los hijos de la inmigración, que se verifica a partir de 2003-2004 y se acompaña por la difusión de etiquetas estigmatizadas, como la de bandas latinas (Feixa *et al.* 2006; Canelles 2008; Scandroglio 2009). En este

primer momento aumenta el ennegrecimiento vinculado a la presencia dominicana en la sociedad de acogida, así como – al mismo tiempo, en dirección opuesta – se refuerza el emblanquecimiento en origen. En efecto, con las reagrupaciones la familia emigrante parece reflejar – por lo menos a nivel de representación social evocada en origen (Sayad 2002) – una situación de prosperidad económica y de ofrecer más expectativas a sus hijos.

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

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

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

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

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

Por lo que hace a la transformación del estigma en emblema, Sayad (2002, 377) nos recuerda que «el estigma genera la rebeldía en contra del mismo estigma y que una de las primeras formas de esta rebeldía consiste en su reivindicación y en su transformación en emblema, según el clásico paradigma del negro es bello (black is beautiful)». Un ejemplo interesante de este modelo se ofrece por parte de los grupos juveniles que se han denominado bandas latinas y que en este estudio – desde un punto de vista ético – se han definido como organizaciones de la calle (Brotherton y Barrios 2004; Queirolo Palmas

2009; Brotherton 2010). Tales grupos – que a nivel *emic* se definen como naciones y coros – se caracterizan por ser colectivos que integran en sus espacios de acumulación y circulación de capital social a sujetos excluidos (Queirolo Palmas 2017). Más que interpretar los grupos como variables independientes de fracaso y abandono escolar – cómo se hace incluso por una parte de la literatura sociológica (Portes *et al.* 2009) – estos grupos se plantean aquí como espacios de integración para sujetos que protagonizaron una exclusión, por ejemplo, a causa de prácticas educativas discriminatorias (Queirolo Palmas 2012a).

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



Fig. 23. Foto de auto-representación de La Negra y Diamante Negro en el Facebook

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

Tal y como se ha analizado en el curso de este trabajo, las políticas y las prácticas de intervención que resultan mayoritarias en la actualidad se construyen alrededor de un modelo que podríamos definir bandas fuera, a partir del nombre de un proyecto escolar que ganó el premio educativo Ciutat de Barcelona 2010. Este modelo considera los grupos como una variable independiente de fracaso escolar y criminalidad juvenil y su objetivo es intentar alejar a los jóvenes de las mal denominadas bandas latinas (Queirolo Palmas 2017). En realidad, más que un problema en sí mismos, estos grupos juveniles representan el síntoma de una situación de malestar social, que la juventud dominicana protagoniza. Simultáneamente, una construcción social estigmatizada, como la de bandas latinas, acaba por decir mucho no solo sobre los grupos en sí, sino también sobre quienes los denominan de esta forma (Canelles 2008). En tal sentido, el estigma que se construye sobre estos grupos juveniles representa un síntoma de las contradicciones de la escuela y de la sociedad española en relación a la acogida de la población inmigrante. Tales contradicciones se expresan en el cortocircuito que se genera entre retóricas interculturales y prácticas segregadoras, que se han observado con profundidad en el ámbito escolar.

Uno de los grupos juveniles investigados con más profundidad en esta investigación es el colectivo de los Kitasellos, que se compone por una quincena de chicos – todos dominicanos, entre los 15 y los 20 años –, que en el espacio público se dedican principalmente a realizar actividades musicales y vídeos. Tal y como se deduce del mismo nombre, la inquietud principal que tienen estos chicos se vincula a la práctica de quitar, eliminar los sellos y las etiquetas de la raza inmigrante que viven en el contexto de destino: «Kitasellos puede significar lo de quitar las etiquetas que nos ponen encima,

valorizarnos por lo que somos y no aceptar la manera en que nos consideran» (Julián, dominicano, 20 años, desempleado, miembro de los Kitasellos, desde hace 3 años en L'Hospitalet). En efecto, José nos recuerda que: «aquí ser dominicano tiene esto que significa ser el chico malo del barrio...porqué aquí se ve así...» (José, 15 años, nacido en L'Hospitalet de padres dominicanos).

La población juvenil en cuestión resulta más presente en términos simbólicos que en términos estadísticos. En efecto, tal y como se ha analizado en el presente estudio, conforma aproximadamente el 7% de la presencia de origen extranjero, que corresponde casi a un 2% del total de la población de los barrios estudiados y representa solo el quinto colectivo, después de ecuatorianos, bolivianos, marroquíes y peruanos. Con todo, es común escuchar tanto a profesores como a vecinos hablar de un presunto gueto dominicano. Los resultados del estudio demuestran que en términos simbólicos la presencia juvenil dominicana se considera híper-visible y ruidosa, tanto en sentido activo, como en sentido pasivo. Sus comportamientos se juzgan negativamente por los adultos que trabajan con los jóvenes por un exceso de visibilidad (Aramburu 2002). Al mismo tiempo, se habla mucho de ellos en términos de rumores estereotipados. Así pues, esta juventud dominicana genera ruido directamente – en sentido activo –, pero también se genera ruido sobre su presencia – en sentido pasivo –. Se trata de dinámicas de representación que se retroalimentan.

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

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



Fig. 24 . Jóvenes dominicanos en un parque de L'Hospitalet

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

Con respecto al género, en términos generales, los procesos que se han descrito resultan ser válidos para toda la población juvenil dominicana, tanto chicos como chicas. De todas formas, se han notado matices distintos vinculados al género, tanto a nivel de

trayectorias escolares como también en términos de construcción identitaria. A nivel escolar se detecta que los chicos fracasan más que las chicas. Uno de los aspectos clave es la valoración estigmatizada de la experiencia callejera – principalmente vinculada a la masculinidad – por parte de la institución escolar. Dicho con otras palabras, un mayor protagonismo de los chicos en las experiencias callejeras sería un elemento clave para entender un mayor nivel de estigma, así como un mayor nivel de fracaso escolar. La representación identitaria también se vincula al género. En este sentido, destacan la trasgresión sexual y una estética extremadamente sexy vinculadas al universo femenino, así como la estética gangsta (Benasso y Bonini 2010) y la masculinidad hegemónica (Connell y Messerschmidt 2006) cuando nos referimos al mundo masculino.

III.3. Reflexiones finales para las políticas públicas

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

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

El orden establecido, con sus relaciones de dominio, sus derechos y sus abusos, sus privilegios y sus injusticias, en el fondo se perpetúa de forma bastante fácil, si se excluyen algunos accidentes históricos; las condiciones de existencia más intolerables pueden a menudo aparecer como aceptables e incluso naturales (Bourdieu 2003, 7).

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

Plantear un debate sobre el empobrecimiento de la escuela pública

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

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

Trabajar para la prevención de prejuicios étnico-culturales en las aulas

Tal y como se ha visto a lo largo de este trabajo de investigación, en la España de las últimas décadas se ha construido una imagen degradante de la inmigración, que se ha ido vinculando a nociones como problema, amenaza y peligro (Aramburu 2002). Desde la

literatura académica se ha sugerido que estas representaciones problematizadas de la inmigración – basadas en miradas culturalistas y en la construcción de la diferencia cultural – son manifestaciones de las nuevas lógicas de funcionamiento del racismo y de las nuevas retóricas de exclusión (Balibar 1991; Stolcke 1995). Los inmigrantes son acogidos de forma diferencial en relación a los parámetros de integrabilidad marcados por la sociedad de acogida (Olmos 2012). Así pues, en cada contexto y dependiendo del momento, habrá grupos de jóvenes inmigrantes considerados más o menos deseables y más o menos integrables (Queirolo Palmas 2012a).

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

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

Repensar las prácticas ocultas

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

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

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

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

Reconocer los grupos juveniles: bandas dentro Vs. bandas fuera

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

A partir de las reflexiones que se desarrollan en el presente libro sobre estas organizaciones juveniles, se propone aquí descriminalizar el escenario estigmatizado alrededor de estos colectivos en España. Tal y como se ha analizado en el curso del trabajo, estos grupos se conforman como síntomas de desafiliación de los recorridos estándar de integración social; al mismo tiempo, ofrecen a los miembros un reconocimiento identitario, una sensación de protección, una capacidad de empoderamiento y una posibilidad de voice capaz de reivindicar una identidad oprimida. En este sentido, los grupos se pueden considerar como plataformas para responder al estigma e intentar gestionarlo (Brotherton y Barrios 2004; Queirolo Palmas 2009 y 2010 y 2017; Brotherton 2010).

La criminalización y exclusión de estos colectivos de las escuelas y de los equipamientos públicos entra en cortocircuito con la retórica intercultural del discurso oficial políticamente correcto, que se realiza en los mismos centros que implementan la retórica del modelo bandas fuera. De forma opuesta, lo que aquí se propone es un reconocimiento real de estos grupos – una política de bandas dentro – para trabajar con ellos en la lógica de la reducción de daños y desde una perspectiva educativa (Porzio y Giliberti 2009; Giliberti 2011; Queirolo Palmas 2017).

Plantear un debate sobre las categorías raciales en España y en Europa

Los resultados del estudio demuestran que la raza, como sistema de clasificación y como herramienta para la construcción de relaciones sociales jerarquizadas, se manifiesta en la minorización y en la explotación de determinados colectivos. De todas maneras, el discurso hipócrita y políticamente correcto que se impone desautoriza el racismo a nivel

retórico, pero lo retroalimenta en la práctica. Un ejemplo clave se conforma por parte de aquellos profesionales, citados a lo largo del trabajo, que empiezan su discurso pronunciando palabras cercanas y equivalentes al: «Yo no soy racista, pero...», seguidas por un planteamiento racial encubierto, que no se admite retóricamente pero se sostiene discursivamente y en sus consecuencias prácticas (García 2002). En este sentido, sería necesario plantear un debate público – que las administraciones estatal y autonómica tendrían que proponer – sobre las categorías raciales en España, para poderlas desautorizar de forma real y efectiva.

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

Hija del colonialismo y concepto clave de la modernidad, sin nombrar y entender la raza no se puede leer la historia del capitalismo ni la actual configuración post-colonial: «el racismo ayuda a mantener el capitalismo como sistema, pues justifica que a un segmento importante de la fuerza de trabajo se le asigne una remuneración muy inferior a la que podría justificar el criterio meritocrático» (Wallerstein 1991, 58). En efecto, como nos recuerda el mismo Wallerstein, «siempre hay algunos individuos que son negros. Si no hay negros, o si su número es excesivamente reducido, pueden inventarse negros blancos» (Wallerstein 1991, 56). Nombrar las razas implica querer desvelar las formas materiales de desigualdad que se esconden detrás de los dispositivos ideológicos y de la construcción culturalista de las diferencias (Queirolo Palmas y Rahola 2011; Giliberti 2011 y 2013). Así pues, emergen una dimensión simbólica y un peso material en la racialización (Delgado y Stefancic 2001; Curcio 2011), tal y como se ha podido observar en las experiencias escolares y sociales de estos jóvenes dominicanos, negros de Barcelona.

IV. Postfacio. Investigación y política

Oriol Romaní

Profesor emérito URV, *Medical Anthropology Research Center*

Para empezar con este final, quiero agradecer la posibilidad que me ha ofrecido Luca de acompañarlo hasta aquí, cosa que hago muy gustosamente. Pero antes de entrar de lleno en el tema con el que quiero cerrar el libro, permítaseme unas pinceladas personales, por aquello de que cualquier texto se puede comprender mejor si sabemos algo de su contexto. Conocí a Luca a través de Carles Feixa cuando, de distintas maneras, tuvimos ocasión de colaborar en la investigación que él dirigía sobre “Jóvenes 'latinos' en Barcelona” (2006) y, sobre todo, en el proceso de institucionalización de las asociaciones culturales de los *Latin Kings & Queens* y de los *Ñetas* en Catalunya, entre los años 2005-2010, aproximadamente; Luca formó parte del equipo que realizamos un estudio de los *LK&Q* en nuestro país, ya citado en el texto (Romaní et al., 2009). Así mismo, pude estar cerca de él y de sus compañeras y compañeros que formaron el Grupo Hebe¹⁹, experiencia que duró pocos años pero que creo fue muy fructífera para el desarrollo de unas investigaciones sobre juventud ‘apegadas’ a la práctica... y para la maduración profesional de sus componentes. Y, sobre todo, estuve a su lado, junto al Dr. Fidel Molina, en la orientación de su tesis de doctorado, cosa de la que tengo muy buen recuerdo, pues poder estar ‘en la cocina’ del trabajo de una persona que tiene capacidad, rigor y sensibilidad, como es el caso, te permite aprender y, encima, te lo pasas bien, lo cual es muy de agradecer. Y si añado ‘sensibilidad’ a la ‘capacidad y al rigor’ es porque estoy convencido que forman parte de un todo indivisible y en el trabajo con personas en general, y en la etnografía en particular, el aspecto de la sensibilidad es tan importante como los otros dos. Con lo cual aprovecho para decir que Luca, además de un gran profesional, es una excelente persona.

Llegados hasta aquí, es evidente que no hace falta que diga muchas cosas sobre el libro que acaban de leer, fruto de una investigación que ha tenido ya sus reconocimientos

¹⁹ El grupo estaba formado, principalmente, por Laura Porzio, Noemí Canelles, Nadia Hakim y Alexis Rodríguez, además de él.

académicos, y que nos pone delante una parte importante de nuestra realidad, ahora y aquí, a través de un fino análisis que permite percibir las complejidades de la vida social. Creo que el libro no sólo es bueno por su contenido, si no que en estos momentos su publicación es muy pertinente, porque da en el clavo en un tema de rabiosa actualidad como es el de la 'integración'.

Y no es casualidad, creo, porque el autor se adscribe a aquella tradición de «conocer para transformar» que, según él, le marcó Bourdieu pero, las cosas como son, había inaugurado ya anteriormente y con mucha contundencia un tal Karl Marx. Precisamente una de las cualidades del libro es la renovación en el análisis de clase, centrándose en una juventud que, entre la República Dominicana y Catalunya, forma parte de un nuevo tipo de clase trabajadora, transnacional, como corresponde a la etapa de la 'globalización' (forma 'fina' de llamar a la fase superior del imperialismo...), mostrando como se entrecruzan las condiciones de raza, residencia, origen, edad y género, principalmente, para dar lugar a las actuales sociedades clasistas y desiguales tan características del neoliberalismo.

La gracia de una buena etnografía guiada por teorías críticas como la que tenemos aquí es que permite desvelar las contradicciones entre prácticas y discursos de una manera muy concreta, en la cotidianeidad del barrio y la escuela. En aquella zona de l'Hospitalet donde antes estaban 'los murcianos', ahora encontramos a 'los sudacas'; y es cierto que desde la recuperación de la democracia se ha ido forjando un tipo de escuela pública que en la época de los primeros no existía, y que ha tenido muchas cualidades, pero que a partir del nuevo siglo, con el impacto de las condiciones generadas por la mundialización, ha mostrado el efecto segregador del modelo de la escuela concertada que, en su momento -y con bastante consenso, todo hay que decirlo...- impuso la derecha catalana. El libro muestra muy bien como por debajo de las retóricas interculturales se van imponiendo las prácticas segregadoras, a través del famoso 'currículum oculto'.

Para comprender que significa eso en profundidad hay que tener en cuenta el recrudescimiento de la ofensiva neoliberal que se da a partir del 2008 (con el instrumento sociopolítico de 'la crisis'), y que refuerza las tendencias exclusógenas que la sociedad "de acogida" había puesto en marcha ya mucho antes: «Tales recortes de la mano izquierda del Estado (Bourdieu 1999), que se producen en el escenario de recesión de la

economía española y del progresivo deterioro del Estado social, ayudan a consolidar un vacío alrededor de los jóvenes en riesgo de exclusión social, que sin trabajo y sin educación viven y reproducen en la sociedad de *acogida* la subalternidad del *negro* y del inmigrante» (p. 84, nota). Tendencias a las que, como muy bien cuenta el autor, ellos pueden responder de diversas maneras, con las dos tácticas reproductivas de la interiorización del discurso racial o del mimetismo, o bien con prácticas de resistencia simbólica como la reivindicación del derecho a la indiferencia o la transformación del estigma en emblema. Por esto último, «estos jóvenes dominicanos pueden vivir también el éxito social en los escenarios juveniles, (...) Este éxito, de todas formas, se queda en el escenario de socialización juvenil, dejando fuera ámbitos como la educación o el acceso al mercado de trabajo» (p.85); sea como fuere, hemos podido constatar trazas de esa atracción en otros estudios en los que vemos que las llamadas ‘bandas latinas’ no sólo están compuestas por ‘latinos’, sino también por otros hijos e hijas de las migraciones, tanto internas como internacionales, con los cuales comparten las condiciones de subalternidad, lo cual permite al autor, y creo que con razón, establecer una cierta conexión con formas de organización juveniles informales anteriores, como fueron las llamadas ‘bandas callejeras’ de los sesenta y los setenta, que en localidades metropolitanas como Sta. Coloma de Gramenet o el mismo L’Hospitalet adquirieron cierta notoriedad.

Lo cual nos lleva al nudo de la cuestión que planteaba más arriba. Encontramos que muchas veces, las prácticas escolares mencionadas se justifican con argumentos del ‘racismo culturalista’ («yo no soy racista, pero hay que reconocer que son distintos...») o algo cercano como son los ‘defectos de origen’ del alumnado de origen dominicano, es decir, de su falta de formación previa debido al sistema escolar de su país; cosa que queda claro que no se puede aplicar a gran parte de dicho alumnado, que ya nació aquí o que llegó a edades muy tempranas en las que no tuvo tiempo de pasar por aquél sistema escolar. Podríamos comparar dicha atribución a la que encontramos cuando, para explicarnos los atentados terroristas que se producen en Europa, se argumenta sobre el origen étnico y religioso de los que los han cometido, incluso en aquellos casos – como en los de Barcelona y Cambrils de 2017 – en los que se trataba de chicos nacidos en nuestro país (Bourekba, 2018). La culpa siempre está ‘allá’, siempre la tienen ‘los de

afuera'... porque, en realidad, tanto en un caso, en la cotidianeidad de la escuela, como en el otro, cuando se aprovecha determinada mano de obra en el contexto de la crisis geopolítica internacional, a lo que nos remite todo ello es a replantearnos el concepto de 'integración' con el que funcionamos en la práctica y, en definitiva, a quién somos y quienes queremos ser como sociedad. ¿Puede existir una sociedad más o menos cohesionada cuando a nivel socioeconómico las desigualdades son cada vez más marcadas? Pero, más allá de ese aspecto básico, ¿no tendemos a funcionar, también institucionalmente, como si integración fuera sinónimo de asimilación? ¿Como encajamos, en relación a la ciudadanía política y a la democracia sociocultural -más allá de la estrictamente política- las distintas tradiciones culturales, de origen, familiares, etc.? Es más, ¿que rol tendrían que jugar las comunidades imaginadas como las organizaciones de calle que hemos visto tan bien analizadas en este trabajo? Porque, para acabarla de liar, resulta que una parte de esa juventud se agrupa, a nivel local, en 'coros', y a nivel más amplio (aunque no sabemos hasta que punto) en la 'nación', ¿qué tipo de articulación habría que pensar para esta Nación dentro de las sociedades nacionales ya existentes – pero, en pleno proceso de “repensarse” – como son la catalana, española y europea?...

Está claro que no es un tema de fácil solución, a pesar de no ser nuevo en nuestra sociedad: «los demógrafos Domingo, Bayona y Brancós (2002) afirman que en Cataluña la inmigración no constituye un fenómeno nuevo, sino un fenómeno estructural que caracteriza la identidad catalana. De todas formas, este aspecto no resulta ser suficiente para frenar el estigma que en la última década se ha construido sobre las nuevas poblaciones inmigradas del sur del mundo» (p. 29). Y no será un tema solucionable, o manejable en los términos de democracia que acabamos de citar, mientras predominen las reacciones de estigmatización de cualquiera de las acciones de los propios jóvenes dirigidas solventar sus necesidades de sociabilidad, afecto, expresión o presencia en la vida social, como ocurre con la criminalización de las ya mencionadas 'bandas latinas'; ¿que algunos de sus componentes han realizado actividades delincuenciales? Parece que sí, pero se me ocurre que, para ver mejor las cosas como son, lo podríamos comparar con un ejemplo bien vivo en España actualmente, como es el del Partido Popular, con centenares y centenares de miembros involucrados en actividades delincuenciales (unas, 'supuestas', otras ya confirmadas mediante sentencias), que incluso ha sido definido por

algún juez como una ‘organización criminal’... y aquí no pasa nada! Bueno, o quizás sí, pero, de momento, las relaciones de poder continúan favoreciendo a quien ha tenido la capacidad de articular los recursos del poder no sólo político, sino sobre todo económico, institucional, mediático, cultural, etc. y dentro de los cuales, la capacidad de vehicular un determinado ‘sentido común’ -como el que podría tildar de exagerada o fuera de lugar esa comparación que acabo de hacer- es fundamental: «es la hegemonía, estúpidos!»... podríamos decir aquí. En efecto, es sobre todo en el campo de la orientación de la hegemonía en la sociedad al que los investigadores sociales podemos aportar nuestro(s) granito(s) de arena.

No querría terminar este postfacio sin hacer referencia a un concepto que el autor desliza en un par o tres de ocasiones, como es el de ‘reducción de daños’, que me parece muy acertado aplicar aquí, dada su utilidad desde el punto de vista político. Dicho concepto proviene del campo de las políticas de drogas y señala aquellas políticas que, frente a las que han sido hegemónicas hasta ahora que proponían la ‘mano dura’ para conseguir un objetivo, tan inútil como distópico, de ‘un mundo sin drogas’, se plantean objetivos más concretos y pragmáticos, empezando por reducir los daños producidos, muchas veces, no tanto por determinadas drogas, si no por los contextos de uso de estas drogas, condicionados por dichas políticas prohibicionistas. En realidad, se trata de seguir la vieja receta hipocrática para la medicina (y que la biomedicina occidental en algunos aspectos parece también haber olvidado) de, antes que nada, no producir más daños, “*primum, non nocere*”. Es decir, no se trata de propugnar grandes planteamientos revolucionarios, si no de saber aprovechar los resquicios de la sociedad para plantear políticas más eficaces, quizás no para la resolución del conflicto social, pero sí para su gestión, de tal manera que pueda disminuir el sufrimiento de los grupos subalternos, a la vez que se incremente su capacidad de acción, su poder. Como afirma el propio autor: «La propuesta de esta contribución sería entonces dejar de criminalizar las bandas u otros colectivos concretos – o quitar sus sellos, como sugiere la terminología de Julián y de los Kitasellos –, intentando trabajar con estos grupos en la lógica de la reducción de daños y desde una perspectiva educativa» (p. 120).

En definitiva, este trabajo me parece sumamente oportuno porque ayudará a la reflexión en torno a temas centrales para nuestro devenir como sociedad y, si

estuviéramos en un país civilizado, debería servir de base para orientar políticas sociales, de educación y juventud, por lo menos. Me parece muy bien que el propio autor no se haya contentado con dejarnos la investigación – ya valiosa de por sí – si no que, al final, haya señalado aquellos aspectos extraídos de la misma que pueden servir a los efectos que estamos comentando. Creo que es un muy buen ejemplo de esa antropología implicada que tanto necesitamos para poder contribuir de alguna manera a que nuestras sociedades sean cada día un poco más vivibles.

Barcelona, 26 de febrero de 2018

V. Bibliografía

- Agrela, B. (2002), *La política de inmigración en España: reflexiones sobre la emergencia del discurso de la diferencia cultural*, en «Migraciones Internacionales», vol. 1, n. 2, pp. 93-121.
- Aja, E., Arango, J. y Oliver, J. (2010), *Inmigración y crisis económica. Impactos actuales y perspectivas de futuro. Anuario de la Inmigración en España*, Barcelona, CIDOB.
- Alcalde R. (2011), *Cosas de mujeres: familias monoparentales dominicanas en Barcelona y Nueva York*, en «Revista Internacional de Organizaciones», n. 6, pp. 109-134.
- Alcalde, R. (2007), “Els reagrupaments familiars a Catalunya: evolució i característiques dels fluxos de reagrupament familiar”, en Larios, M. J. y Nadal, M. (eds.) *La immigració a Catalunya avui. Anuari 2007*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill i Editorial Mediterrània, pp. 113-135.
- Alcalde, R. (2009), *La diversidad que importa: la atención del alumnado de origen extranjero en los centros de Primaria de Cataluña y las Islas Baleares*, en «Educación y Diversidad», n. 3, pp. 151-194.
- Alegre, M. Á. (2008), *Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?*, en «Revista de Educación», n. 345, pp. 61-82.
- Alegre, M. Á. y González, S. (2012), “La educación del alumnado inmigrante. Planteamientos, límites y oportunidades”, en Aja, E., Arango, J. y Oliver, J. (eds.) *La hora de la integración. Anuario de inmigración en España*, Barcelona, CIDOB, pp. 68-102.
- Álvarez, J. (2009), *La representación mediática de la inmigración. Entre el encuadre y el estigma*, en «Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración», n. 80, pp. 61-80.
- Anderson, B. (1991), *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- Antón, J. y Del Popolo, F. (2008), *Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: aspectos conceptuales y metodológicos*, Santiago del Chile, CEPAL.

- Aramburu, M. (2002), *Los 'otros' y 'nosotros'. Imágenes del 'inmigrante' en Ciutat Vella de Barcelona*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- Ariza, M. (2004), *Obreras, sirvientas y prostitutas. Globalización, familia y mercados de trabajo en República Dominicana*, en «Estudios sociológicos», vol. 22, n. 1, pp. 123-149.
- Back, L. y Solomos, J. (2000), *Theories of Race and Racism*, New York, Routledge.
- Balibar, E. (1991), “Existe el neorracismo?”, en Balibar, E. y Wallertsein, I., *Raza, Nación y Clase*, Madrid, Iepala, pp. 31-48.
- Balibar, E. (1991), “Racismo y crisis”, en Balibar, E. y Wallerstein, I., *Raza, Nación y Clase*, Madrid, Iepala, pp. 335-352.
- Ballestín, B. (2010), *Entre la força del prejudici i l'efecte pigmalión: cultures d'origen i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades*, en «Quaderns-e de l'institut català d'antropologia», vol. 15, n.1, pp. 61-89.
- Banton, M. (1998), *Racial theories*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Barbujani, G. (2006), *L'invenzione delle razze*, Milano, Bompiani.
- Benasso, S. y Bonini, E. (2009), “Gangsta style e consumi. Etnografia di un matinée”, en Queirolo Palmas, L. (ed.), *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*, Verona, Ombre Corte, pp. 89-102.
- Bernstein, B. (1990), *The Structuring of Pedagogic Discourse. Class, Codes and Control*, London, Routledge.
- Bonal, X. (2002), *El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas*, en «Educar», n. 29, pp. 11-29.
- Botello, S. y Moya, Á. (2006), *Reyes Latinos: los códigos secretos de los Latin Kings en España*, Madrid, Temas de Hoy.
- Bourekba, Moussa (ed.) (2018) *Atentados de Barcelona: reacciones, explicaciones y debates pendientes*, Barcelona, CIDOB.
- Bourdieu, P. (1998), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (1999), *Contrafuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la Invasión*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Editorial Anagrama.

- Bourdieu, P. (2003), *Cuestiones de sociología*, Madrid, Ediciones Istmo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1967), *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- Bourgois, P. (2010), *En busca del respeto. Vendiendo crack en Harlem*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Brotherton, D. (2010), “Oltre la riproduzione sociale. Reintrodurre la reistenza nelle teorie sulle bande”, en Queirolo Palmas, L. (ed.), *Atlantico latino: gang giovanili e culture transnazionali*, Roma, Carocci, pp. 29-46.
- Brotherton, D. (2011), *Gang e globalizzazione: un’analisi approfondita delle ALKQN*, en «Studi sulla questione criminale», vol. 6, n. 1, pp. 7-42.
- Brotherton, D. y Barrios, L. (2004), *The Almighty Latin King and Queen Nation. Street Politics and the Transformation of a New York City Gang*, New York, Columbia University Press.
- Bugli, V. y Conte, M. (2010), “Giovanni latinos e gruppi di strada nella metrópoli milanese”, en Queirolo Palmas, L. (ed.) *Atlantico Latino: gang giovanili e culture transnazionali*, Roma, Carocci.
- Burawoy, M. (2005), *Por una sociología pública*, en «Política y Sociedad», vol. 42, n.1, pp. 197-225.
- CESPJM (Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo) (1995), *El otro de nosotros. Informe de investigación acerca del prejuicio antihaitiano en la ciudad de Santiago de la República Dominicana*, Santo Domingo, CESPJM.
- Cabré, A. (1999), *El sistema catalá de reproducció*, Barcelona, Institut catalá de la Mediterrània.
- Cachón, L. (2002), *La formación de la España inmigrante: mercado y ciudadanía*, en «Revista Española de Investigaciones Sociológicas», n. 97, pp. 95-126.
- Calero, J. y Bonal, X. (1999), *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Canelles, N. (2008), “Jóvenes latinos en Barcelona: la construcción social de las bandas”, en Cerbino, M. y Barrios, L. (eds.) *Otras Naciones: Jóvenes, transnacionalismo y exclusión*, Quito, FLACSO-Ecuador.

- Cannarella, M., Lagomarsino, F. y Queirolo Palmas, L. (eds.) (2007), *Hermanitos. Vita e politica di strada tra i giovani latinos in Italia*, Verona, Ombre Corte.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertrán, M. (2009), *Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social*, en «Revista complutense de educación», vol. 20, n. 1, pp. 55-78.
- Carrasco, S.; Pàmies, J., y Ponferrada, M. (2011), *Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California*, en «Migraciones», n. 29, pp. 31-60.
- Cerbino, M. (2006), *Jóvenes en la calle: cultura y conflicto*, Barcelona, Anthropos.
- Cerbino, M. y Barrios, L. (eds.) (2008), *Otras Naciones: Jóvenes, transnacionalismo y exclusión*, Quito, FLACSO-Ministerio de Cultura del Ecuador.
- Cerbino, M. y Rodríguez A. (2012), *Otras Migraciones: los Latin Kings en España en el relato de F.*, en «Revista Andaluza de Antropología», n. 3, pp. 148-182.
- Cerbino, M. y Rodríguez, A. (2010), *La Nación Latin Kings. Desafíos para repensar lo nacional*, en «Nómadas», n. 32, pp. 117-134.
- Cohen, S. (2002), *Folk Devils and Moral Panic*, London, Routledge.
- Colectivo Ioé (2011), *Notas sobre los efectos socioeconómicos de la crisis para la población inmigrada*, en «Papeles de relaciones ecosociales y cambio global», n. 113, pp. 85-95.
- Colectivo Ioé (2012), *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y de fracaso*, Madrid, IDIE-OEI.
- Colectivo Ioé y Ortí, M. (2008), *Interpretaciones de la condición migrante. Exploración de los discursos de la población inmigrada en España*, Madrid, CIS.
- Collins, J. (2009), *Social reproduction in classroom and schools*, en «Annual review of anthropology», n. 38, pp. 33-48.
- Connell, R.W. y Messerschmidt, J.W. (2005), *Hegemonic masculinity. Rethinking the concept*, en «Gender & Society», n. 19, pp. 829-859.
- Conquergood, D. (1994), "How street gangs problematize patriotism", en Simons H. y Billig, M. (eds.), *After postmodernism. Reconstructing ideology critique*, London, Sage Publications.

- Curcio, A. (2011), *Il Management della razza in Italia*, «Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali», n. 3, pp. 91-120.
- Dal Lago, A. (2004), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli.
- De Certeau, M. (1999), *La invención de lo cotidiano*, México, Universidad Iberoamericana.
- De Moya, E. A., Barrios, L., Castro, L., Peña, V. y Jiménez, L. A. (2009), “En mi barrio hay vida: VIH/Sida, graffiti y poder juvenil en Santo Domingo”, en Cerbino M. y Barrios L. (eds.), *Otras naciones: jóvenes, transnacionalismo y exclusión*, Quito, FLACSO-Ecuador, pp.133-164.
- Delgado, M. (1999), “La violencia com a recurs i com a discurs”, en AA.VV., *Aportacions*, 7, Barcelona, Secretaria General de la Joventut.
- Delgado, M. (2000), “Inmigración, etnicidad y derecho a la diferencia. La antropología y la intervención de ‘minorías culturales’ en contextos urbanos”, en Checa, F., Checa, J.C. y Arjona, A. (eds.), *Convivencia entre culturas: El fenómeno migratorio en España*, Sevilla, Signatura Semos, pp. 119-149.
- Delgado, M. (2007), *Sociedades Movedizas. Pasos hacia una antropología de la calle*, Barcelona, Anagrama.
- Delgado, R. y Stefancic, J. (2001), *Critical Race Theory. An Introduction*, New York, New York University Press.
- Delpino, M.A. (2008), *El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes*, en «Revista Española de Educación Comparada», n. 14, pp. 79-102.
- Dixson, A. y Rousseau C. (eds.) (2006), *Critical Race Theory in Education: All God's Children Got a Song*, New York, Routledge.
- Domingo, A.; Bayona, J. y Brancós, I. (2002), *Migracions internacionals i població jove de nacionalitat estrangera a Catalunya*, Barcelona, Observatori Català de la Joventut.
- Dronkers, J. (2008), *L'educació com a pilar de la desigualtat. La política educativa europea: limitacions i possibilitats*, Barcelona, Fundació Rafael Campalans.
- Du Bois, W. E. B. (1999), *The souls of black folk*. New York, Bartleb.

- Duany, J. (2010), “La racialización de la etnicidad en el Caribe hispanohablante: una comparación de los haitianos en la República Dominicana y los dominicanos en Puerto Rico”, en Weiland, K., Benítez, S. y Cotto L. (eds.), *Cruzando fronteras: convergencias entre la sociedad civil y la academia en el Caribe*, Santo Domingo, INTEC, pp.173-208.
- Echeverri, M. M. (2005), *Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España*, en «Migraciones Internacionales», vol. 3, n.1, pp. 141-164.
- Echeverri, M. (2010), “«Son diez horas de viaje y cinco años que se te meten encima». De lo colombiano a lo latinoamericano: identidades migratorias juveniles en España”, en Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.) (2010) *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*, Madrid, Iepala, pp. 159-172.
- Echeverri, M. (2011), *Sujetos políticos y actores sociales transnacionales: reconfiguración de las identidades y vínculos políticos de los y las jóvenes colombianas en migración*, en «Geopolítica(s) », vol. 2, n. 2, pp. 283-311.
- Echeverri, C. (2012), “La vida en los suburbios. Experiencias de los jóvenes de origen inmigrante en un barrio desfavorecido”, en Aja, E, Arango, J. y Oliver, J. (eds.), *La hora de la integración. Anuario de Inmigración en España*, Barcelona, CIDOB, pp. 286-309.
- Fanon, F. (1996), *Pelle Nera Maschere Bianche. Il Nero e l'Altro*, Milano, Marco Tropea Editore.
- Feito, R. (1998), *Escuela pública, escuela concertada y escuela privada*, en «Claves de Razón Práctica», n. 86, pp. 49-53.
- Feixa, C. (1998), *De jóvenes, bandas y tribus*, Barcelona, Ariel.
- Feixa, C. y Canelles, N. (2006), *De bandas latinas a organizaciones juveniles. La experiencia de Barcelona*, en «Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud», n. 24, pp. 40-56.
- Feixa, C., Canelles, N., Porzio, L., Recio, C. y Giliberti, L. (2008), “Latin Kings in Barcelona”, en Van Gemert, F., Peterson, D. y Lien, I.-L. (eds.), *Street Gangs, Migration and Ethnicity*, London, Willian Publishing, pp.63-78.

- Feixa, C., Porzio, L. y Recio, C. (2006), *Jóvenes 'latinos' en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*, Barcelona, Anthropos.
- Feixa, C. y Romaní, O. (2010) "Catalan Kings versus Global Kings. Riflessione sulla glocalizzazione degli imaginari culturali", en Queirolo Palmas, L. (ed.) *Atlantico latino. Gang giovanili e culture transnazionali*. Roma, Carocci, pp. 73- 83.
- Feixa, C., Scandroglio, B., López, J. y Ferrándiz, F. (2011), *¿Organización cultural o asociación ilícita? Reyes y reinas latinos entre Madrid y Barcelona*, en «Papers», n. 96, pp. 145-163.
- Fernández, M. (1999), *¿Es pública la escuela pública?*, en «Cuadernos de Pedagogía», n. 284, pp. 76-81.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundación La Caixa.
- Ferrer, F., Castel, J. L. y Valiente, O. (2009), *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Foucault, M. (1992), *La microfísica del poder*, Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- García Castaño, F. J. y Granados, A. (1999), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Editorial Trotta.
- García Castaño, F. J.; Álvarez, A. y Rubio, M. (2011), *Prismas trasescalares en el estudio de las migraciones*, en «Revista de Antropología Social», n. 20, pp. 203-228.
- García, I. (2003), *Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología*, en «Anduli: revista andaluza de ciencias sociales», n. 3, pp. 27-46.
- García, I. (2011), *La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español?*, en «Papers», n. 96, pp. 55-76.
- García, M. (2002), *Yo no soy racista, pero... El aprendizaje de la discriminación*, Barcelona, Intermón Oxfam.
- Garreta, J. (2006), *Ethnic minorities and the spanish and catalan educations systems: from exclusion to intercultural education*, en «International Journal of Intercultural Relations», n. 30, pp. 261-279.
- Giliberti, L. (2011), *Negri di Barcellona. Giovani dominicani tra stigma e resistenza*, en «Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali», n. 3, pp. 155-180.

- Giliberti, L. (2012), *Els joves dominicans de L'Hospitalet i el racisme: una recerca etnogràfica*, en «Quaderns d'estudi», n. 26, pp. 147-176.
- Giliberti, L. (2013), *La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia. Una etnografía transnacional entre la periferia de Barcelona y Santo Domingo*, Tesis de Doctorado, Universitat de Lleida.
- Gillborn, D. (2010), *The white working class, racism and respectability: victims, degenerates and interest-convergence*, en «British Journal of Educational Studies», vol. 58, n. 1, pp. 3-25.
- Glick Schiller, N., Basch, L. y Szanton Blanc, C. (1994), *Nations Unbound: Transnational Projects, Post-Colonial Predicaments and De-Territorial Nation-States*, Langhorne, Gordon & Breach.
- Godreau, I. (2002), *Peinando diferencias, bregas de pertinencia: el alisado y el llamado pelo malo*, en «Caribbean Studies», vol. 30, n. 1, pp. 82-134.
- Goffman, E. (1981), *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Goffman, E. (2003), *Stigma. L'identità negata*, Verona, Ombre Corte.
- Grasmuck, S. y Pessar, P. (1991), *Between two islands: Dominican international migration*, Berkeley, University of California Press.
- Gregorio, C., y Ramírez, Á. (2000), *¿En España es diferente...? Mujeres inmigrantes dominicanas y marroquíes*, en «Papers», n. 60, pp. 257-273.
- Guzmán, R. y Cruz, C. (2009), *Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en la República Dominicana*, Santiago, Foro Socioeducativo.
- Hakim, N. (2014) *Les xarxes socials digitals com a lloc de sociabilitat: reflexions a partir d'una recerca etnogràfica amb joves*, en «Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia», n. 29, pp. 47-68.
- Hall, S. y Jefferson, T. (eds.) (1975), *Resistance through rituals. Youth subcultures in Post-war Britain*, London, Routledge.
- Hallsworth, S. y Young, T. (2008), *Gang talk and gang talkers: a critique*, en «Crime, Media, Culture», n. 4, pp. 175-195.

- Hannerz, U. (2003), *Being there... and there... and there! Reflections on multisite ethnography*, en «Ethnography», n. 4, pp. 201-216.
- Hebdige, D. (2004), *Subcultura. El significado del estilo*, Barcelona, Paidós.
- Hernández-Carr, A. (2012), *La nueva extrema derecha en Cataluña: un análisis del crecimiento electoral de Plataforma Per Catalunya*, en «Crítica Penal y Poder», n. 3, pp. 78-103.
- Herranz, Y. (1997), *Mujeres dominicanas en el servicio doméstico de Pozuelo-Aravaca*, en «Cuadernos de Relaciones Laborales», n. 10, pp. 75-101.
- Herrera, G. (2008), “Políticas migratorias y familias transnacionales: migración ecuatoriana en España y Estados Unidos”, en Herrera, G. y Ramírez, J. (eds.) *América Latina migrante: Estado, familias, identidades*, Quito, FLACSO-Ecuador, pp. 71-88.
- Herrera, G. (2011), *Repensar el cuidado a través de la migración internacional: mercado laboral, Estado y familias transnacionales en Ecuador*, en «Cuaderno de Relaciones Laborales», n. 30, pp. 139-159.
- Hollander, J. y Einwohner, R. (2004), *Conceptualizing Resistance*, en «Sociological Forum», vol. 19, n. 4, pp. 533-554.
- Howard, D. (2001), *Coloring the Nation: Race and Ethnicity in the Dominican Republic*, Boulder, Rienner Publishers.
- Institut d'Estadística de Catalunya IDESCAT (2011), *Enquesta sobre l'ús d'Internet*. Barcelona: IDESCAT.
- Instituto Nacional de Estadística - INE (2012), *Padrón municipal de habitantes 2011*, Madrid, INE.
- Instituto Nacional de Estadística - INE (2017), *Padrón municipal de habitantes 2016*, Madrid, INE.
- Jiménez, C. (2010), *Transnacionalismo y migraciones: aportaciones desde la teoría de Pierre Bourdieu*, en «Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales», n. 20, pp. 13-38.
- Klein, M. (1995), *The American Street Gang. Its Nature, Prevalence and Control*, New York, Oxford University Press.
- Klein, M. Weerman, F. y Thornberry, T. (2006), *Street Gang Violence in Europe*, en «European Journal of Criminology», vol. 3, n. 4, pp. 413-437.

- Knox, G. (2000), *An introduction to gangs*, Peotone, New Chicago School Press.
- Lagomarsino, F. (2009a), “Le organizzazioni della strada come seconda famiglia”, en Queirolo Palmas, L. (ed.), *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*, Verona, Ombre Corte.
- Lagomarsino, F. (2009b), “Violenze agite e violenze subite”, en Queirolo Palmas, L. (ed.), *Dentro le Gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*, Verona, Ombre corte.
- Lahosa, J. M. (2008a), *Pandillas juveniles en España: la aproximación de Barcelona*, en «Urvio. Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana», n. 4, pp. 47-58.
- Lahosa, J. M. (2008b), *Bandas latinas. Una aproximación de recuperación social en Barcelona*, en «Revista CIDOB d’Afers Internacionals», n. 81, pp. 173-189.
- Lapresta, C.; Huguet, Á.; Sansó, C. y Ianos, A. (2012), *Autoidentificaciones de los descendientes de migrantes en Cataluña. Incidencia de la cohorte generacional (1.25/1.50/1.75/2.0/2.5)*, en «Migraciones», n. 31, pp. 99-123.
- Leverero, R. (2011), *L’invenzione della razza bianca*, en «Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali», n. 3, pp. 29-57.
- Mannheim, K. (1952), “The Problem of Generations”, en Kecskemeti, P. (ed.), *Essays on the Sociology of Knowledge*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Marcus, G. (1995), *Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography*, en «Annual Review of Anthropology», n. 24, pp. 95-117.
- Margulis, M. (1999), “La racialización de las relaciones de clase”, en Margulis, M. y Urresti M. (eds.) (1999) *La segregación negada. Cultura y discriminación social*, Buenos Aires, Editorial Biblos, pp. 37-62.
- Mark, J. (1994), *Human Biodiversity, Genes, Race and History*, New York, Aldyne de Gruiter.
- Marrero, G. y Gutiérrez, I. (2009), “Reflexiones sobre la inmigración dominicana hacia España”, en AA.VV., *Anuario Digital CEMI*, La Habana, CEMI, pp. 199-234.
- Martín Criado, E. (1998), *Producir la juventud*, Madrid, Istmo.
- Mayoral, D., Molina F. y Samper L. (2012), *¿Islamofobia o currículo nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña*, en «Revista de educación», n. 357, pp. 257-279.

- Mercedes, A. (2004), *¿Por qué los dominico-haitianos están colocados en la base de la estratificación socio-económica de los ciudadanos dominicanos?*, en «Revista de Estudios Sociales», n. 138, pp. 10-61.
- Merton R. (1964), *Teoría y estructura sociales*, Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- Miles, R. (1982), *Racism and Migrant Labour*, London, George Allen and Unwin.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - MECD (2010), *Datos y cifras. Curso escolar 2012-2013*, Madrid, MECD.
- Molina, F. (2010), La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes. En Feito, R. (coord.) *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 139-151.
- Montijo, J. (2005), Los vecinos: prejuicios y discriminación en República Dominicana y Puerto Rico. *Plaza Crítica*, 2 (1).
- Oakes, J. y Stuart, A. (1998), *Detracking for High Student Achievement*, en «Educational Leadership», vol. 55, n. 38, pp. 41-48.
- Oficina de Desarrollo Humano (2010), *Informe sobre desarrollo humano de República Dominicana*, I-II-III, Santo Domingo, PNUD.
- Ogbu, J. (1991), “Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective”, en Gibson, M. y Ogbu, J. (eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and voluntary minorities*, New York, Garland Publishing, pp. 3-33.
- Olmos, A. (2008), *Estudiar migraciones desde la antropología social. Una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos*, en «Migraciones», n. 23, pp. 151-190.
- Olmos, A. (2010), *Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas*, en «Revista de Educación», n. 353, pp. 469-493.
- Olmos, A. (2012), *Cuando migrar se convierte en un estigma: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela*, en «Imagonautas», vol. 1, n. 2, pp. 62-85.
- Oficina Municipal de Escolarización - OME (2011), *Dades d'alumnat curs escolar 2010-2011*, L'Hospitalet de Llobregat, OME.

- Oficina Nacional de Estadística - ONE (2012), *La variable étnico racial en los censos de población en la República Dominicana*, Santo Domingo, ONE.
- Ortiz, M. (2008), *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*, en «Papers», n. 87, pp. 253-268.
- Padovan, D. (2007), *L'autonomia della sociologia e la riscoperta della morale. Può la sociologia pubblica prendere piede in Italia?*, en «Sociologica», n. 2, pp. 1-24.
- Pàmies, J. (2011), *Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España)*, en «Psicoperspectivas. Individuo y sociedad», n. 10, pp. 144-168.
- Pàmies J. (2013), *El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona*, en «Revista de Educación», n. 362, pp. 133-158.
- Pedone, C. (2008), ««Lo de migrar me lo tomaría con calma»: representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar», en Pedreño, A. (ed.), *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales*, Murcia, Universidad de Murcia - AECl.
- Pedreño, A. y Hernández, M. (eds.) (2005), *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Peña, Y. (2012), *El impacto de la pigmentación en Latinoamérica: Estudio Comparativo Venezuela, Colombia, Brazil, Cuba, Puerto Rico y República Dominicana*, Santo Domingo, UNIBE.
- Penalva, A. (2009), *Análisis de la diversidad cultural en la legislación educativa española: un recorrido histórico*, en «Migraciones», n. 26, pp. 85-114.
- Pichardo, F. F. (2003), *Sobre racismo y antihaitianismo (y otros ensayos)*, Santo Domingo, Mediabyte.
- Ponferrada, M. (2009), *Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona*, en «Papeles de Economía», n. 119, pp. 69-83.
- Portes, A., Aparicio, R y Haller, W. (2009), *La segunda generación en Madrid. Un estudio longitudinal*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.

- Porzio, L. (2012), *El cuerpo entre la resistencia y la asimilación: Estrategias incorporadas e itinerario corporal de un latin king*, en «Revista de Dialectología y Tradiciones Populares», vol. 67, n. 1, pp. 85-114.
- Porzio, L. y Giliberti, L. (2009), “Espacio público, conflictos y violencias. El caso etnográfico de las organizaciones juveniles de la calle”, en Markez, I.; Fernández A. y Pérez-Sales, P. (eds.), *Violencia y salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva*, Madrid, AEN, pp. 435-447.
- Putnam, R. (2000), *Bowling Alone. The collapse and revival of American Community*, New York, Touchon-Simon & Shuster.
- Queirolo Palmas, L. (2002), “Istruzione e migranti: dove va la ricerca?”, en Giovannini, G. y Queirolo Palmas, L. (eds.), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 1-30.
- Queirolo Palmas, L. (2005), “Verso dove? Voci e pratiche giovanili tra stigmatizzazione, cittadinanza e rifiuto dell’integrazione subalterna”, en Queirolo Palmas, L. y Torre, A. *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, Genova, Fratelli Frilli Editori, pp. 279-328.
- Queirolo Palmas, L. (ed.) (2009), *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*, Verona, Ombre Corte.
- Queirolo Palmas, L. (ed.) (2010), *Atlantico Latino: gang giovanili e culture transnazionali*, Roma, Carocci.
- Queirolo Palmas, L. (2012a), *The social construction of the youth-migration nexus in contemporary Spain. A critical overview*, en «Italian Journal of Sociology of Education», n. 3, pp. 3-33.
- Queirolo Palmas, L. (2012b), *Juventudes y migraciones en Italia. Deconstruyendo la posteridad inoportuna*, en «Revista Andaluza de Antropología», n. 3, pp. 125-147.
- Queirolo Palmas, L. (2017), *¿Cómo se construye un enemigo público? «Las bandas latinas»*, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Queirolo Palmas, L. y Giliberti, L. (2014), *La condizione giovanile migrante tra riproduzione e resistenza*, en «Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali», n. 2, pp. 25-30.

- Queirolo Palmas, L. y Rahola, F. (2011), *Nominare la razza*, en «Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali», n. 3, pp. 21-28.
- Queirolo Palmas, L. y Torre, A. T. (eds.) (2005), *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, Genova, Fratelli Frilli Editori.
- Quijano, A. (2000), “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”, en Lander, E. (ed.) *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, pp. 246-276.
- Ravecca, A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli.
- Recio, C. y Cerbino, M. (2006), “Jóvenes latinos y medios de comunicación”, en Feixa, C., Porzio, L. y Recio, C. (eds.) *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*, Barcelona, Anthropos, pp. 165-184.
- Renan, E. (1946), *¿Qué es una nación?*, Buenos Aires, Elevación.
- Retis, J. y García, P. (2009), *Jóvenes inmigrantes latinoamericanos en la prensa española. Narrativas mediáticas de la alteridad: el caso de las violencias urbanas*, en «Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales», n. 209, pp. 135-159.
- Reyes-Santos, I. (2008), *Capital neoliberal, raza, migración: análisis comparativo de relaciones dominico-haitianas y dominico-puertorriqueñas*, en «Revue européenne des migrations internationales», vol. 24, n. 1, pp. 13-34.
- Roberts, E. (2009), “Mujeres, migración, remesas y relaciones de género”, en AA.VV., *Migraciones contemporáneas. Contribución al debate*, La Paz, CAF, pp. 85-110.
- Romaní, O. (2006), “Barcelona desde la Academia (o los avatares de una antropología implicada)”, en Feixa, C.; Porzio, L. y Recio, C. (eds.), *Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*, Barcelona, Anthropos, pp. 277-284.
- Romaní, O., Porzio, L., Rodríguez, A.; Canelles, N., Giliberti, L. e Maza, G. (2009), “Denacions, reialeses i marginacions. La organització dels Reyes y Reinas latinos de Catalunya, un estudi de cas”, en AA. VV., *Secretaria per a la Immigració, Recerca i Immigració –II*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, pp. 419-438.
- Romero, J.M. (2003), *La migración dominicana hacia España: factores, evolución y desarrollo*, en «Revue européenne des migrations internationales», n. 19, pp. 2-21.

- Ros, A. (1994), *La nova etnicitat andalusa a L'Hospitalet*, en «Quaderns d'estudi», n. 16, pp. 86-110.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*, New York, Rinehart and Winston.
- Rumbaut, R. (1997), *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, en «International Migration Review», vol. 31, n. 4, pp. 923-960.
- Santamaria, E. (2002), *La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria"*, Barcelona, Anthropos.
- Sayad, A. (1999), *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Scandroglio, B. (2009), *Jóvenes, grupos y violencia. De las tribus urbanas a las bandas latinas*, Barcelona, Icaria.
- Scandroglio, B. y López, J. (2008), "Reinas y reyes latinos en Madrid: el principio de los principios", en Cerbino, M. y Barrios, L. (eds.), *Otras Naciones: Jóvenes, transnacionalismo y exclusión*, Quito, FLACSO-Ecuador, pp. 75-94.
- Scandroglio, B. y López, J. (2010), *IAP con la agrupación Latin Kings en Madrid*, en «AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana», vol. 5, n. 2, pp. 222-255.
- Serra, C. (2004), *Etnografía escolar, etnografía de la educación*, en «Revista de Educación», n. 334, pp. 165-176.
- Serra, C. y Palaudàrias, J. M. (2010), *Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado*, en «Revista de Educación», Núm. extraordinario 2010, pp. 283-305.
- Simmons, K. (2006), "Racial enculturation and lived experience: reflectiosn on race at home and abroad", en AA.VV., *Anthropology News - American Anthropological Association*, pp. 1-4.
- Simmons, K. (2009), *Reconstructing racial identity and the African past in the Dominican Republic*, Gainesville, University Press of Florida.
- Síndic de Greuges (2008), *La Segregació Escolar a Catalunya*, Barcelona, Síndic de Greuges.
- Solana, M. (2008), *Introducció*, en «Quaderns d'estudi», 20, pp. 11-25.

- Sorensen, N. (1997), *Género, etnicidad y cruce de fronteras: ¿Cambios en la identidad genérica dominicana?*, en «Revista de Estudios Sociales», n. 109, pp. 77-110.
- Stolcke, V. (1995), *Talking culture: New Boundaries, New Rhetorics of Exclusion in Europe*, en «Current Anthropology», vol. 36, n. 1, pp. 1-24.
- Sydanius, J., Peña Y. y Sawyer (2001), *Inclusionary discrimination: pigmentocracy and patriotism in the Dominican Republic*, en «Political Psychology», n. 22. pp. 827-851.
- Taguieff, P.A. (1988), *La Force du Préjugé*, París, La Découverte.
- Tejeda, E. (2016), “La emigración dominicana: Cifras y tendencias”, en Petrozziello, A. (ed.). *Estado de las migraciones que atañen a la República Dominicana 2015*, Santo Domingo, Editora Búho, pp. 65-80.
- Torres-Saillant, S. (1998), *The tribulations of blackness. Stages in dominican racial identity*, en «Latin American Perspective», vol. 25, n. 3, pp. 126-146.
- Torres-Saillant, S. (2010), *Introduction to Dominican Blackness*, New York, CUNY-Dominican Studies Institute.
- Valencia R. (2000), *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*, London & New York, Routledge-Falmer Press.
- Valera, C. (ed.) (2001), *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana*, Santo Domingo, FLACSO-República Dominicana.
- Van Gemert, F.; Peterson, D. y Lien, I.-L. (eds.) (2008), *Street Gangs, Migration and Ethnicity*, London, Willian Publishing.
- Van Zanten, A. (2001), *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Vargas, T. (2009), “La brecha entre la escuela y la juventud”, en *Anuario Pedagógico 12*, Santo Domingo, Centro Cultural Poveda, pp. 213-217.
- Vargas, T. (2010), *Procesos de Integración y Construcción de la Identidad de la Población Dominicana de Ascendencia Haitiana de Segunda y Tercera Generación*, Santo Domingo, SJRM.
- Vargas, T. (2010), *Violencia en la escuela. Estudio cualitativo 2008-2009*, Santo Domingo, Plan Internacional.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (1997), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Madrid, Editorial Trotta.

- Vives, L. y Sité, S. (2010), *Negra española, negra extranjera: dos historias de una misma discriminación*, en «Revista de Estudios de Juventud», n. 89, pp. 163-186.
- Wallerstein, I. (1991), “Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo”, en Balibar, E. y Wallerstein, I., *Raza, Nación y Clase*, Madrid, Iepala, pp. 49-61.
- Willis, P. (1988), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.
- Wimmer, A. y Glick Shiller, N. (2002), *Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences*, en «Global Networks», vol. 2, n. 4, pp. 301-334.
- Wooding, B. y Moseley, R. (2004), *Inmigrantes haitianos y dominicanos de descendencia haitiana en la República Dominicana*, Santo Domingo, CID-SJR.
- Yuni, J., Urbano, C. (1999), *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación acción*, Córdoba, Editorial Brujas.

Colección ***Immagin-azioni sociali***

Volumenes publicados

01. *Sociologie visuelle et filmique. Le point de vue dans la vie quotidienne*, a cura di Joyce Sebag, Jean-Pierre Durand, Christine Louveau, Luca Queirolo Palmas, Luisa Stagi, 2018 (ISBN: 978-88-97752-97-4)
02. Luca Giliberti, *Negros de Barcelona. Juventud dominicana entre racismo y resistencia*, 2018 (ISBN: 978-88-94943-00-9)

Luca Giliberti es Doctor en Educación, Sociedad y Calidad de Vida por la Universidad de Lleida y ha sido investigador visitante en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Actualmente realiza actividades de investigación en la Universidad de Génova (DISFOR) y en la Universidad Côte d'Azur de Niza (URMIS), siendo, respectivamente, miembro del Laboratorio de Sociología Visual y del Observatorio de Migraciones. Su línea de investigación gira en torno al estudio de las migraciones transnacionales, los procesos de racialización, las culturas juveniles y las prácticas de resistencia en contextos urbanos y rurales. Ha publicado numerosos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales, así como ensayos en volúmenes colectivos.

El libro explora la cuestión racial en la España contemporánea, analizando el caso de la juventud dominicana de la periferia de Barcelona. Debido a la migración, este segmento generacional descubre lo que significa ser 'los negros' al padecer procesos de racialización y ser víctimas del racismo. Se trata de un descubrimiento, porque en el país de origen estos jóvenes no encarnan el papel del negro, relegado a la población inmigrante haitiana procedente del otro lado de la isla Española. La investigación etnográfica transnacional – llevada a cabo entre el país de origen y el país de destino – analiza la inferiorización y la exclusión educativa que la juventud dominicana vive en el Estado español. Al mismo tiempo, se analiza el racismo en el espacio público, así como las formas de agencia – a veces ambiguas y contradictorias, como las relacionadas con las 'bandas latinas' – que los jóvenes ponen en acto para gestionar su propio estigma, moviéndose entre la resistencia simbólica y la reproducción social. El estudio explora diferentes perspectivas teóricas, favoreciendo el análisis de autores que relacionan los discursos sobre la raza – siempre entendida como construcción social y política – con los de la clase social. Así pues, el libro describe la construcción de un racismo de clase en el que el inmigrante subalterno encarna el nuevo nombre de la raza.

ISBN: 978-88-94943-00-9



9 788894 943009