

Els joves dominicans de l'Hospitalet i el racisme: una recerca etnogràfica

Luca Giliberti



Els joves dominicans de l'Hospitalet i el racisme: una recerca etnogràfica¹

Luca Giliberti

Universitat de Lleida. Departament de Geografia i Sociologia,
Grup de Recerca GESEC - Territori i Societat.

L'article presenta alguns dels resultats d'una recerca etnogràfica transnacional realitzada amb població juvenil dominicana entre la zona nord de l'Hospitalet de Llobregat i Santo Domingo, la capital de la República Dominicana. L'enfocament del text es construeix sobre la construcció social de la *negritud* que aquesta joventut descobreix i experimenta amb el procés migratori, tant a l'escola com a l'espai públic. L'article reflexiona sobre el procés de *racialització* i la *condició immigrant* que viu aquest col·lectiu a la perifèria de l'Hospitalet, analitzant les diferents respostes a l'estigma que la població dominicana construeix socialment. Al mateix temps, es discuteix el fracàs escolar que aquests joves protagonitzen a l'escola secundària, amb una mirada sobre els dispositius ocults de les pràctiques educatives, que alimenten la reproducció de les desigualtats socials.

1. INTRODUCCIÓ: LA IMMIGRACIÓ A L'HOSPITALET

A partir de finals dels anys 90, l'Estat espanyol va viure un augment sorprenent de l'arribada de fluxos migratoris internacionals. Als últims quinze anys, en efecte, Espanya es converteix en una meta preferent d'immigració, mentre que fins a aquesta data es considerava un històric territori d'emigració. Durant el període 2000-2005 és el país

¹ Aquest article és fruit del meu projecte doctoral, realitzat al Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida (Grup de recerca *GESEC - Territori i Societat*), gràcies a la ajuda FPU AP2008-01092 (Programa de Formació del Profesorado Universitario) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Es tracta d'una etnografia transnacional sobre la construcció de les identitats juvenils i els recorreguts educatius de joves dominicans entre l'Hospitalet de Llobregat i Santo Domingo. Algunes parts del present article es van presentar, en diferents versions i en una altra llengua (italià i castellà), a Giliberti (2011a, 2012a i 2012b). Agraïxo a totes les persones que van participar i van fer possible aquest estudi. Una menció especial va a Bibiana Marín i a Enric Roldán que, com a tècnics del Pla Educatiu d'Entorn quan va començar la recerca, em van facilitar la col·laboració amb les escoles i van ser punts de referència constant durant tot el procés d'investigació.

del món amb majors índexs d'arribada estrangera després dels EUA, amb un increment molt important de la presència llatinoamericana (Colectivo Ioé, 2010). Tanmateix, no és un cas únic, sinó que des dels anys vuitanta, i fins quasi a finals de la dècada 2000-2010, tots els estats de l'Europa del Sud (Portugal, Espanya, Itàlia, Grècia) van tenir un saldo migratori positiu (Solana, 2008). L'any 2010, la població procedent d'Amèrica del Sud i el Carib al territori espanyol constitueix el 39,4 % del total de la immigració estrangera (INE, 2010). La presència estrangera, sobretot quan procedeix de països empobrits i políticament subalterns dintre de l'escenari geopolític mundial, presenta característiques fenotípiques subjectes a històrics processos d'inferiorització (*negres, moros, etc.*), es concentra en determinats contextos de la societat *d'acollida* (barris populars i centres escolars sobretot públics) i té la tendència a ser considerada com un «*problema de primer ordre*» (Alegre, 2008: 62).

La presència dels fills de la immigració estrangera a l'escola, arribats per reagrupació familiar o nascuts a Espanya, es multiplica per sis durant l'última dècada, de 51.551 el 2000 a 337.180 alumnes el 2010 (Colectivo Ioé, 2010). De fet, abans de la crisi econòmica, amb els seus importants efectes sobre l'empitjorament de les condicions de vida de la classe treballadora, moltes famílies d'origen estranger durant l'última dècada havien començat processos de reagrupació familiar. En aquest sentit, coincidint amb la disminució dels fluxos de caràcter laboral, s'observa un rellevant augment de la presència de nois i noies d'origen estranger, sobretot a l'escola pública (Carrasco, Pàmies i Narcís, 2011). En temps molt recents, a partir de 2009-2010, observem una disminució dels fluxos d'arribada i el començament dels processos de retorn als països d'origen com a resposta a la crisi. En efecte, aquesta crisi implica la progressiva desaparició de l'Estat del benestar a Espanya amb les creixents retallades sobre àmbits de la vida social com la sanitat i l'educació, l'augment de l'atur i l'evident empitjorament de les condicions laborals.

A diferència de l'Estat espanyol, la immigració no és en absolut un fenomen nou a Catalunya, sinó que marca la història i les característiques de l'actual societat catalana. Segons els càlculs de la demògrafa Anna Cabré (1999), el 60,3 % del creixement demogràfic de Catalunya l'últim segle s'explica per la immigració; dit d'una altra manera, el 60,3 % de la població catalana actual és filla directa o indirecta de la immigració. De fet, al llarg de tot el segle xx, Catalunya va experimentar una important arribada de població procedent de la resta de Espanya, va assistir a diverses onades com les *migracions dels murcians* als anys vint i trenta i després, a la segona meitat de segle, immigracions de procedències diverses de l'Estat espanyol d'un volum encara més important. Tal com explica Solana (2008), aquests processos migratoris a Catalunya des de l'interior de l'Estat, que van caracteritzar la història de l'Hospitalet² de l'últim segle, «*van respondre en gran mesura als canvis en l'organització econò-*

² L'Hospitalet de Llobregat, ciutat perifèrica i industrial de l'Àrea Metropolitana de Barcelona, és el segon municipi de Catalunya per nombre d'habitants (256.065) i una de les ciutats amb major densitat demogràfica d'Espanya i d'Europa (Dades IDESCAT, 2011). És un municipi que presenta una gran heterogeneïtat pel que fa als seus territoris, amb un centre poblat majori-

mica i laboral a Espanya, amb la dràstica reducció de població agrària —davant les demandes dels sectors industrials i de serveis— i l'intens procés d'assalarització del mercat laboral espanyol» (Solana, 2008: 11).

De la mateixa manera, els nous canvis del mercat laboral d'un capitalisme en contínua expansió són la clau per entendre les noves migracions de l'Hospitalet dels últims 15 anys, aquesta vegada amb nacionalitat estrangera, amb tota una sèrie de problemàtiques noves, com les vinculades a la situació legal (Solana, 2008). A partir de finals dels anys 90, en efecte, es produeix una progressiva disminució de la població espanyola, així com un augment de la població migrant no comunitària, procedent d'Amèrica del Sud, del Carib, d'Àsia i del nord de l'Àfrica (Porzio i altres, 2010; Dades INE, 2010). Si l'any 1999 els estrangers constitueixen tan sols el 4,51 % dels habitants del municipi de l'Hospitalet, el 2010 representen al voltant del 25 % de la població total, amb la presència de 40 nacionalitats diferents i un percentatge important de llatinoamericans. En aquest sentit, Solana (2008) utilitza el concepte de *llatinoamericanització* per descriure els canvis referits a la presència estrangera a l'Hospitalet. Als barris de l'estudi, la incidència dels migrants entre els residents arriba al 37 % (no comunitaris, al 95 % dels casos) (Dades INE, 2010), mentre que a l'escola pública els estudiants d'origen estranger corresponen al voltant del 75 % dels inscrits, i a la concertada al voltant del 35 % (Dades OME, l'Hospitalet de Llobregat, 2010-2011). Els joves llatinoamericans, incloent el Carib, representen el 55 % del total de la presència juvenil de l'escola pública de la zona educativa, i més del 30 % a l'escola concertada (Dades OME, l'Hospitalet de Llobregat, 2010-2011).

Encara que el procés migratori no fos un fenomen nou a Catalunya, igualment aquesta arribada de població estrangera es va viure com a problemàtica: va generar discursos xenòfobs i discriminatoris cap a diferents col·lectius (Echeverri, 2005 i 2008). L'arribada d'un flux important conformat per població juvenil estrangera no comunitària, en particular llatinoamericana, produeix preocupació tant a l'escola, com també a l'espai públic. Sobretot quan es tracta de joves visibles des del punt de vista estètic, amb un *estil gangsta* (Benasso i Bonini, 2009), es produeixen processos de discriminació a la societat *d'acollida*. En aquest sentit, podem notar que d'un imaginari positiu que s'havia construït sobre la immigració de les mares llatinoamericanes, dòcils i dedicades a la cura de nens i de gent gran autòctona, es passa a l'elaboració d'un imaginari negatiu sobre les noves generacions de *llatins*, considerats per l'opinió pública com a violents, delinqüents i voluntàriament no integrats (Pedone, 2008; Feixa, Porzio i Recio, 2006; Queirolo Palmas i Torre, 2005). La imatge de l'immigrant a la societat *d'acollida* es construeix, doncs, sobre un determinat tipus de població estrangera: no comunitària, pobra, negra, sorollosa, amb baix capital econòmic i sociocultural.

tàriament per classe mitjana autòctona, i les perifèries, com la zona nord, caracteritzades per una important presència migrant d'origen estranger, en particular llatinoamericans amb situacions precàries des del punt de vista socioeconòmic. Els barris on s'ha dut a terme l'estudi són els territoris del municipi amb major presència de població d'origen immigrant, que supera en diverses zones el 35 % (Dades IDESCAT, 2011), i a l'escola secundària pública se situa en alguns barris al voltant del 75 % (Dades OME, l'Hospitalet de Llobregat, 2010-2011).

2. LA NEGRITUD, ELS PROCESSOS DE RACIALITZACIÓ I LA CONDICIÓ IMMIGRANT

La joventut protagonista de l'estudi, que al seu país d'origen es considerava com a blanca, *índia* o *mulata*, en contrast amb el referent *negre* haitià o dominicà de descendència haitiana (CISPJM, 1995; Pichardo, 2003; Mercedes, 2004), descobreix a la societat *d'acollida* els significats de la *negritud* i el procés social de la racialització viscut en termes de subalternitat (Echeverri, 2005; Vives i Sité, 2010; Curcio, 2011). En paraules de la sociòloga italiana Anna Curcio, en línia amb l'anàlisi dels Critical Race Studies, «*racialitzar vol dir construir des del nivell institucional i des del nivell no-institucional pràctiques i discursos orientats cap a la representació jerarquitzada de les diferències, que poden ser reals o imaginades. Significa construir processos econòmics i culturals d'essencialització i discriminació de determinats grups socials, amb tot el llegat de violència material i simbòlica que els acompanya.*» (Curcio, 2011: 94)

La *raça* no correspon a una *realitat biològica*, sinó que és una *construcció social* (Banton, 1998; Mercedes, 2004). Tal com noten García Castaño i Granados (1999: 138) és important «*señalar que, en el estatuto científico donde nació, el término raza, para la especie humana, no existe*»³. Com a «*invención social arbitraria, su poder descansa en la fuerza (que ejerce) en el pensamiento de las personas, en sus acciones y prácticas*» (Knowles, 2003: 18, a Mercedes 2004: 24-25). El procés de racialització correspon al procés polític i ideològic d'atribució de significat social a les presumptes diferències fenotípiques i de procedència geogràfica (Curcio, 2011). El racisme es pot així definir com «*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, a García Castaño i Granados, 1999: 134).

La construcció social de la *raça* es realitza generalment a partir de paràmetres d'adscripció fenotípica; de totes formes, aquests paràmetres es relacionen i interactuen amb altres eixos de diferenciació social com la classe economicosocial, l'estatus d'immigrant / autòcton, el gènere, l'orientació sexual. El resultat d'aquesta construcció social es configura com «*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 i Sité, 2010: 167). La reflexió sobre les característiques fenotípiques com a mecanisme d'estratificació social ha conduït a la concepció del cos com a *lloc d'exclusió* (Mercedes, 2004: 25). Les representacions socials al voltant de la *línia del color* evocada per Du Bois (2010) marquen les *diferències incorporades* en els cossos i participen en la construcció de l'estratificació social.

³ Les cites que procedeixen del castellà, tant des del punt de vista bibliogràfic com de font oral, es va decidir deixar-les en la llengua original. Les cites procedents d'altres llengües es van traduir per l'autor.



Joves dominicans pels carrers de l'Hospitalet

La discriminació racial és una de les principals manifestacions del procés de racialització; Banton entén la discriminació racial com la pràctica de tractar «*de manera diferent els individus que es pensa que pertanyen a diferents grups socials*» (Banton, 1998: 140). Erving Goffman defineix l'estigma com «*la situació en la qual l'individu es troba inhabilitat per a una plena acceptació social*» (Goffman, 1963: 8): en el present estudi ens referim a un grup juvenil estigmatitzat, que sofreix processos de construcció social de la raça (els negres), d'inferiorització i estereotipació. Com ens explica un dels joves informants d'aquesta etnografia, José, «*aquí ser dominicano tiene esto que significa ser el chico malo del barrio... porque aquí se ve así...*» (José, 15 anys, 4t. d'ESO, nascut a l'Hospitalet, de pares dominicans).

Utilitzant un enfocament weberià, el sociòleg dominicà Ayacx Mercedes analitza la discriminació racial com una forma d'*encierro social*, dit d'una altra manera, 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 ilegibles*» (Mercedes, 2004:17). En aquest sentit, la raça, com a sistema de classificació i com a eina per a la construcció de relacions socials jerarquitzades, es conforma en la creació de formes d'explotació i inferiorització. A les ciències socials, nomenar les races i reivindicar el seu ús significa voler desvetllar les formes materials de desigualtat que s'amaguen al darrere dels dispositius ideològics i de la construcció culturalista de les diferències, i, al mateix temps, analitzar els processos materials i simbòlics que construeixen l'espai social (Queirolo Palmas i Rahola, 2011). Filla del colonialisme i concepte clau de la modernitat, sense nomenar i entendre la raça no

es pot llegir la història del capitalisme ni l'actual configuració postcolonial: «*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, 1988: 58)

Balibar (1988) parla en aquest sentit d'un racisme de classe, percebent en l'actual racisme en contra dels immigrants una nova formulació de les més comunes dinàmiques de discriminació i marginalització de la classe obrera. El mateix autor considera la figura de l'immigrat com el nou subjecte racialitzat i 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, 1988: 342). En l'actual societat postcolonial, la nova forma de la raça es conformaria llavors en la condició social que diversos autors han definit com la *condició immigrant*, o sigui una posició social subordinada caracteritzada per la discriminació, la precarietat laboral i l'estigma ètnic (Pedreño i Hernández, 2005; Colectivo Ioé i Ortí, 2008; García, 2011).

3. EL MARC METODOLÒGIC DE LA RECERCA

El material etnogràfic que aquí es presenta és fruit d'un treball de camp transnacional que es va realitzar des de l'abril de 2010 fins a l'abril de 2012, entre la perifèria de l'Hospitalet i Santo Domingo. A l'Hospitalet, el context de l'estudi es construeix al voltant de tres barris de la zona nord (la Florida, la Torrassa i Pubilla Cases), entre quatre escoles de secundària (dues de públiques i dues de concertades) i els espais públics propers, caracteritzats per la interacció juvenil dominicana. El treball etnogràfic es va dur a terme en primer lloc a l'escola secundària, però va tenir contínues incursions de camp en l'espai públic amb observació participant i, sobretot, intensa convivència i moments compartits amb els grups juvenils protagonistes de la investigació, amb la realització conjunta de tallers de guió i curtmetratges⁴. No es tracta, doncs, només d'un estudi *sobre* ells, sinó d'una recerca que es va realitzar *amb* ells.

Des del setembre de 2011 i fins al gener de 2012, una estada de quatre mesos a Santo Domingo⁵ em va permetre explorar els significats de la *negritud* també al territori d'origen d'aquesta joventut migrant, tant a l'escola com a l'espai públic. Les cinc escoles triades per a l'etnografia són centres educatius on alguns dels joves entre-

⁴ He realitzat aquesta part del treball de camp amb la col·laboració de la sociòloga Nadia Hakim (Universitat Oberta de Catalunya). A la pàgina web <http://periferiesurbanas.org/?p=2849> (Periferies Urbanes, ICA), juntament amb altres materials fruit de la meua investigació (articles, fotos), és possible veure un *making of* que neix en un d'aquests curtmetratges, titulat *Cosas que pasan*.

⁵ L'estada es va desenvolupar com a investigador visitant de la Facultat de Ciències de l'Educació (FCE) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).



Imatge del making of del curtmetratge Cosas que pasan

vistats a Espanya han estudiat abans d'emigrar, o, com en un cas, han tornat el 2011 per migració familiar de tornada. En efecte, les biografies escolars dels joves dominicans a Espanya conformen el fil conductor d'aquest estudi transnacional. El material etnogràfic que s'utilitza en aquest article és bàsicament fruit del treball de camp dut a terme a la perifèria de Barcelona, encara que rebí la influència tant de la bibliografia com de les experiències etnogràfiques realitzades a Santo Domingo.

L'etnografia escolar realitzada a l'Hospitalet, que es basa sobre una sòlida tradició disciplinària (Velasco i Díaz de la Rada, 1997; Serra, 2004), es va construir a través de centenars d'hores d'observació participant a les aules, en els moments de pati, a les festes i situacions de convivència dins i fora de l'horari escolar, a les reunions docents, dintre dels quatre centres durant el curs escolar 2010-2011. L'etnografia es va realitzar amb especial atenció als grups de 3r. i 4t. d'ESO, que vaig freqüentar amb intensitat. En efecte, l'etapa final de l'escola obligatòria es considera una etapa determinant en els termes de les perspectives futures de formació i/o d'inclusió/exclusió al mercat del treball. Els centres escolars observats comparteixen la mateixa zona territorial, però manifesten una sèrie de diferències pel que fa a pràctiques educatives, metodologies pedagògiques, implicació i modalitats d'intervenció de l'equip directiu. Conjuntament amb l'observació participant, els intensos processos de convivència amb els grups estudiats i la recollida de diversos tipus de dades secundàries de caràcter quantitatiu, l'etnografia es construeix a través de la recollida d'un material molt ampli de fonts orals.

Vaig realitzar vint-i-cinc històries de vides educatives de joves dominicans des dels 14 fins als 19 anys; al mateix temps, més enllà d'una gran quantitat de converses infor-

mals, he entrevistat uns deu joves d'altres diferents procedències, entre ells alguns autòctons, per contrastar el punt de vista dels protagonistes de l'estudi. Vaig entrevistar també uns quaranta professionals de l'educació (professors, directors, tècnics d'integració social, etc.) i uns deu professionals/tècnics de l'administració pública que treballen en els àmbits de joventut i educació, per aprofundir la visió de qui treballa amb els joves en el seu procés de formació. Finalment, vaig tenir la possibilitat de realitzar entrevistes també amb uns deu familiars dels estudiants dominicans (mares, pares, àvies, germans), que em va permetre freqüentar les seves cases i entrar una vegada més en contacte profund amb el món dels subjectes de la investigació. En total, van ser un centenar d'informants, que participen de manera diferent i complementària a la construcció de la realitat de la joventut dominicana a l'Hospitalet. La triangulació d'aquests diferents punts de vista dialoga amb els diversos contextos que vaig poder observar amb participació i intensitat.

4. EL PROCÉS MIGRATORI I EL DESCUBRIMENT DE LA NEGRITUD: «ALLÀ SOMOS LOS BLANCOS, MIENTRAS QUE ACÁ SOMOS LOS NEGROS»

Amb la important migració llatinoamericana i caribenya cap a Espanya i Catalunya, que augmenta vertiginosament durant el període 2000-2008, sobretot arran de les reagrupacions familiars dels fills adolescents, es van donar processos de construcció social inferioritzant i estigmatització d'aquesta realitat juvenil, definida com a joventut *latina* (Feixa, Porzio i Recio, 2005). Diferents estudis analitzen els processos d'estigmatització i construcció identitària estereotipada de col·lectius concrets, com els joves colombians protagonistes de l'etnografia de Margarita Echeverri (Echeverri, 2005 i 2010), els joves equatorians de l'etnografia de Claudia Pedone (Pedone, 2005 i 2008) o els joves dominicans —els *negres*—, protagonistes d'aquesta etnografia (Giliberti, 2011a i 2012). En el context d'aquest estudi, els conceptes *negre* i *dominicà* es construeixen com a sinònims, tant al llenguatge del carrer, com al llenguatge dels diferents professionals entrevistats; dit d'una manera, en el context de l'estudi parlar de negres vol dir parlar de dominicans. Com a fruit d'una *construcció social*, la *negritud* té conseqüències reals i es transforma en una condició social. En efecte, «*el pensamiento racial está vivo en la sociedad española*» (Vives i Sité, 2010: 182) i «*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 i Sité, 2010: 165).

La joventut dominicana que ara cursa secundària a l'Hospitalet respon majoritàriament al perfil de nois que van emigrar durant la seva infància (6-12 anys) o l'adolescència (12-16 anys). De totes formes, també hi ha una part consistent, aproximadament un 40 % dels informants, que va néixer a Catalunya o hi van arribar de molt petits, abans del 6 anys. Rúben Rumbaut (1999) proposa una definició decimal dels fills de la immigració, a partir de la seva arribada: si els que van néixer aquí serien una segona generació en sentit estricte, seguirien la generació 1,75 (arribats dels 0 als 6 anys), la generació 1,5 (arribats de 6 a 12 anys) i la generació 1,25 (arribats dels 12 als 18

anys). Aquests criteris d'anàlisi basats sobre la generació són criticats per part de diferents autors, perquè tenen el risc d'evidenciar, en una cadena infinita, el pes de la condició migrant com a element de subalternitat heretable (García, 2008; Pedreño et al. 2005). En efecte, fins i tot Bourdieu preguntava: «*Com es poden considerar immigrants persones que no han emigrat mai a cap lloc i dels quals es diu, a més, que són de segona generació?*» (Bourdieu, 1999: 23)

Segons les dades que acabem de presentar, doncs, quasi una meitat dels protagonistes d'aquesta etnografia no van viure el sistema educatiu dominicà abans d'experimentar l'espanyol i solament coneix l'escola d'aquí. La gran majoria dels informants d'aquesta recerca que han protagonitzat el procés migratori, al voltant del 80 %, són originaris de la capital del país, Santo Domingo, encara que hi hagi algun informant que procedeix del context rural. A Espanya, actualment es disposa d'una escassa literatura de recerca sobre la immigració dominicana (Pimentel, 2001), focalitzada sobre el paper de les mares i del treball femení (Gregorio, 1996; Herranz, 1996; Gregorio i Ramírez, 2000). Resulten pràcticament absents investigacions sobre els joves reagrupats i les formes de la seva presència a l'escola i a l'espai públic. Aquest buit adquireix encara més pes en els contextos on els joves dominicans són protagonistes dels processos de discriminació i estigmatització (Porzio i Giliberti, 2009; Giliberti, 2011a i 2012).

En termes generals, els professors, els directors i les altres figures que treballen amb joves en el context en qüestió consideren la població dominicana com a molt problemàtica en termes d'escolarització, i veuen continuïtat amb les dinàmiques delinqüencials del carrer. Aquest estigma (Goffman, 2003) està ben testimoniada per les paraules d'un important funcionari que treballa en l'àmbit de la immigració de l'Ajuntament de l'Hospitalet: «*Aquest estigma, d'alguna manera els nois dominicans se'l van merèixer... i les dades ho confirmen... sobre tres situacions problemàtiques al carrer, almenys en dos casos hi ha nois dominicans com a protagonistes... fa dues nits hi va haver un tiroteig al barri, i també en aquest cas eren joves dominicans...*» (professional de l'àrea d'immigració, Ajuntament de l'Hospitalet).

És necessari considerar amb gran perplexitat la dada citada, que troba confirmació exclusivament dintre de la percepció subjectiva de l'informant. Segurament, seria interessant reflexionar sobre la base empírica d'aquest punt de vista, segons el qual els nois haurien merescut l'estigma. Notem també que a les escoles els dominicans són considerats pels professors com els pitjors estudiants: no és casualitat que, a les escoles analitzades, es trobin en majoria absoluta a l'etapa obligatòria i als grups baixos de nivell, com veurem. En aquest sentit, en una profecia autocomplerta, es poden estigmatitzar els alumnes dominicans per presumptes baixes capacitats intel·lectuals, la qual cosa reafirma implícitament perilloses i anacròniques teories de la inferioritat biològica i cultural (Ravecca, 2009). Encara que no sigui generalitzable, considerant que la realitat és més heterogènia, citem aquí el testimoni d'un professional de l'educació que, parlant de l'actitud dels seus col·legues cap a la joventut dominicana, comenta: «*Dicen que bueno, que 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..."» (professional educatiu, centre públic).

En termes simbòlics, la presència juvenil dominicana es considera *hipervisible* i *sorollosa*; aquesta caracterització es pot entendre tant en un sentit actiu, com en un sentit passiu. En primer lloc, els seus comportaments són jutjats negativament pels adults que treballen amb els joves per un excés de visibilitat (criden, fan soroll, etc.). En segon lloc, se'n parla molt en termes de rumors i estereotips, i els mateixos subjectes acaben per ser conscients del seu estigma. Generen soroll directament, i al mateix temps es genera soroll sobre la seva presència, en dinàmiques de representació que es retroalimenten. *Negres*, amb un estil estètic que tendeix al *gangsta-style* (Benasso i Bonini, 2009), molt presents a l'espai públic, es converteixen en *hipervisibles* en la percepció social i en opinió dels adults que treballen al sector educatiu, encara que en termes estadístics la població dominicana representi només la cinquena presència per incidència als barris analitzats, després d'equatorians, bolivians, marroquins i peruans (Dades INE, 2010). En ocasions, els centres estudiats són definits pels adults com a *gueto dominicà*, encara que des del punt de vista numèric de la presència no es justificaria tal percepció i representació. És interessant preguntar-se per què no s'aplica un discurs semblant i tan estigmatitzador per a poblacions més nombroses, per exemple els equatorians o bolivians: una sèrie de factors, entre ells les característiques fenotípiques considerades inferioritzants i les corresponents representacions (els *negres*) participen, sens dubte, en la conformació d'aquest estigma.

«Hoy se realiza el encuentro con las mediadoras del Ayuntamiento, que han invitado los chicos del barrio (...) Después de una serie de actividades para romper el hielo, las mediadoras preguntan a los chicos como creen que es su propia imagen vista desde la escuela y el espacio público. Robin, dominicano y negro, toma la palabra y afirma que en general están mal vistos en el barrio, considerados como delincuentes aunque no lo sean. Edgar está de acuerdo con lo que acaba de decir su compañero, y añade que puede ser por la estética, que se sienten mal vistos por el hecho de llevar los pantalones bajos, con los calzoncillos en evidencia; hace referencia también a la manera de llevar el pelo, en estilo afro. Es evidente por sus palabras que están convencidos de vivir un estigma por parte de la población adulta; es igualmente evidente que, en la sociedad en donde han llegado, se sientan negros, mas allá de su color de la piel.» (apunts del Diari de camp, 06/04/2011)

En el context *d'acollida*, els dominicans, doncs, són identificats/s'identifiquen com els *negres* i és molt comú sentir aquesta denominació pel carrer, així com en els passadissos de l'escola o als mons virtuals que els nois tant utilitzen (Facebook, Metroflog, Youtube). Ara, depenent de qui ho diu, i de quina manera ho fa, referir-se a una persona definint-la com a *negra* pot tenir diferents connotacions; probablement, a l'escola, en la major part dels casos són els nois els que la utilitzen per autodefinir-

se. Encara que s'utilitzi amb afecte i no en termes d'estigma, el concepte *negre* manté sempre en forma latent el que Renato Levrero (2011) defineix com a *forma històrica d'opressió social*. Els dominicans, al contrari del que experimenten a la societat catalana, al seu context d'origen són els *blancs*, els hegemònics o, en el pitjor dels casos, els *morenitos* o *indios*, de totes formes construeixen la seva identitat sobre la negació de la *negritud* (CISPJM, 1995; Pichardo, 2003; Mercedes, 2004).

La categoria social dels *negres* en aquest cas s'assigna (i s'interioritza per part de) als haitians, habitants, extremadament subalterns, de l'altra part de la illa. Tal com explica Edgar, «*los haitianos también tienen un color más oscuro que nosotros... Pero también 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...*» (Edgar⁶, dominicà, 16 anys, 4t. d'ESO, des de fa 2 anys viu a l'Hospitalet). En aquest sentit, el mateix Edgar entén que la construcció social del color de la pell té a veure amb l'estatus social, i afirma que «*Ustedes pueden ser de mil colores y yo puedo ser más blanco que usted, y yo le digo blanco a usted, porque es de aquí... Allá somos los blancos, mientras que acá somos los negros...*»

Tal com intueix Edgar, i argumenten diversos autors (Levrero, 2011; Curcio, 2011), la construcció social de les races acaba per ser relativament independent del color de la pell. Dit d'una altra manera, encara que el blanc i el negre semblin tenir una relació directa amb el color de la pell, sovint el color acaba sent fruit de la construcció social de la realitat (Berger i Luckmann, 1966). A la República Dominicana, per exemple, com subratlla la historiadora Martínez-Vergne, «*el calificativo negro es de aplicación exclusiva para los haitianos, cuando hay dominicanos del mismo color (...). En nuestros países, una emblaquece y obtiene status social de acuerdo al grado de educación, el nombre de familia, su comportamiento, el dinero del que dispone*» (Rodríguez, 2006: 2). Ser definit/definir-se com a *negres* o com a *blancs*, en termes de construcció social de la raça, s'inscriu dintre les relacions d'hegemonia i subalternitat dels diferents contextos socials. Es tracta llavors de comprendre qui són, i per quines raons, els *negres*, les *no-persones* (Dal Lago, 1999), subjectes que tenen un estigma construït sobre si mateixos que els impedeix comptar amb els plens drets de ciutadania.

Frantz Fanon, important psiquiatre martinicà, descriu la subordinació interioritzada dels *negres* cap als *blancs* en una interpretació que se situa dins de la història colonial; en aquest sentit, explica que «*França és un país racista, perquè el mite del negre dolent forma part del subconscient de la col·lectivitat*» (Fanon, 1952:89). En el sentit de Fanon, a Espanya, així com a República Dominicana, també existeix el mite del negre dolent, referit aquesta última vegada a la població haitiana, com a part del subconscient de la col·lectivitat:

⁶ Els noms de les persones entrevistades són ficticis, amb l'objectiu de preservar la confidencialitat dels informants. De la mateixa manera, s'ha garantit l'anonimat dels instituts de secundària estudiats en aquesta recerca.



Joves dominicans a una plaça de la zona nord de l'Hospitalet

«El haitiano tiene mala fama, de brujo, que son malos, envidiosos... que huelen muy mal, también... tienen una fama muy mala, hacen mucha brujería, todo el tiempo van matando gente... yo no me lo creo mucho, pero sobre todo en el sur se dice mucho esto.» (Joana, dominicana, 15 anys, 4t. d'ESO, des de fa 3 anys viu a Barcelona, l'any passat va estar a Santo Domingo, va retornar aquest any)

Els dominicans presenten la població haitiana com completament oposada a si mateixos: *«Nosotros decimos que el haitiano está hecho al revés, es el contrario del dominicano»* (Edgar, dominicà, 16 anys, 4t. d'ESO, des de fa 2 anys viu a l'Hospitalet). No es tracta exclusivament d'una construcció diferencial, sinó també basada sobre l'inferioritat. És així que Edgar comenta que *«los haitianos dicen que el dominicano sabe demasiado... que es más inteligente»*. La metàfora s'inverteix totalment amb la migració, on són ells, a la perifèria catalana, els considerats *negres* i poc intel·ligents, amb poques capacitats d'abstracció i destinats a treballar com a mà d'obra barata: *«Yo no soy racista, sino lo que quiero plantear es que tengan otros tipos de capacidades, por ejemplo más prácticas, concretas, y no tanto capacidad de abstracción.»* (professional educatiu, centre públic)

Es tracta, doncs, de processos d'inferiorització i estigmatització semblants als que sofreix la població haitiana a la República Dominicana. Simbòlicament, notem que si a la República Dominicana molts joves informants tenien a la seva pròpia casa una senyora de la neteja, en tots els casos una dona haitiana, ara són les seves mares les que netegen les cases dels espanyols. En aquest sentit, Simón ens explica que *«desde siempre los negros trabajan como negros, porque los negros son los que más trabajan, para vivir como blancos»*. (Simón, dominicà, 16 anys, 3r. d'ESO, des de fa 7 anys viu a l'Hospitalet)

5. LES ESTRATÈGIES PER GESTIONAR L'ESTIGMA DE LA NEGRITUD

La població estudiada posa en acte diverses estratègies per gestionar l'estigma de la negritud, tal com es va poder observar mitjançant aquesta investigació. Identifiquem i construïm aquí de seguida quatre modalitats d'acció que els actors de l'etnografia protagonitzen a l'espai social. Aquestes modalitats no són autoexcloents o necessàriament oposades entre elles, al contrari, poden en ocasions conuiuïre o ser utilitzades pels mateixos actors socials en diferents moments, representant un ventall de possibilitats a les quals els subjectes de la investigació poden recórrer. Es tracta del *racisme interioritzat* i de la *circulació de les etiquetes inferioritzants*, del *mimetisme subaltern* (Goffman, 1963), de la *reivindicació del dret a la indiferència* (Delgado, 2007; Queirolo Palmas, 2009) i de la *transformació de l'estigma en emblema* (Goffman, 1963; Sayad, 1999).

Als discursos de molts informants, en particular en les paraules dels pares i mares dels joves dominicans, emergeix un *racisme interioritzat* en qualitat de víctimes. De víctimes a victimaris de racisme el pas és molt breu, i en alguns casos l'ésser víctima no ajuda per evitar el paper del victimari, sinó que, al contrari, facilita aquest procés. És així que molts d'aquells que sofreixen el racisme acaben per ser igualment racistes per la seva part, reproduint estereotips discriminatoris sobre altres subjectes, subalterns com o més que ells, en una lluita simbòlica entre pobres i estigmatitzats. Durant el treball de camp, he pogut sentir discursos denigradors dels informants dominicans cap als haitians, descrits com «*malolientes*», inferiors, malvats, amb poders de bruixeria. Les seves mares, potser més que els joves, estan convençudes que els haitians fan mala olor en termes reals, utilitzant com a dada l'experiència, inconscients dels mecanismes de racialització que han incorporat: «*He estado muchas veces con haitianos, y hacen una olor muy mala... no sé si es por el color de la piel, o porqué no se duchan...*» (Carola, mare de Simon, 45 anys, des de fa 8 anys viu a l'Hospitalet). En el context d'arribada, els nois dominicans tendeixen a substituir la figura de l'haitià, poc present en la realitat espanyola, amb la figura del *moro*, categoria identitària reinventada on paradoxalment entren tant els magrebins com els pakistanesos.

En aquest sentit, denunciar el racisme del qual els subjectes són víctimes no genera necessàriament posicions antiracistes. Al contrari, en alguns casos aquesta pràctica es construeix conjuntament a la temptativa de fugir en termes personals de la definició de *negre*, i s'etiqueta amb aquesta categoria inferioritzant altres actors socials. Com si fos una etiqueta mòbil, l'estigma circula entre els diferents grups socials a través d'aquests processos caracteritzats per la mobilitat de definicions estereotipades i inferioritzants. El paper del *negre*, en els termes de la *no-persona* (Dal Lago, 1999), sempre troba una encarnació, no sempre la mateixa, sinó canviant en funció dels diferents contextos: en efecte, aquests joves dominicans es poden considerar blancs, indis o mulats a la República Dominicana (CISPJM, 1995; Pichardo, 2003; Mercedes, 2004) i negres a Espanya (Giliberti, 2011, 2011a i 2012).

Aquí el discurs d'alguns negres, en particular les mares, no és allò d'oposar-se a la divisió i les desigualtats entre blancs i negres sinó, al contrari, acceptar que existeixen els negres, les no-persones, intentant demostrar que no són ells, sinó altres poblacions. Aquests actors socials recullen l'etiqueta que se li ha atribuït a la societat d'arribada i la retornen sobre altres grups socials, la qual cosa en permet la circulació: «*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 (s'aixeca i em senyala la televisió de plàstic negre)... En mi familia hay muchos que son más blancos que tú, rubios, con los ojos claros...*» (Esmeralda, mare de Jason, dominicana, 52 anys, des de fa 15 anys viu a l'Hospitalet)

En una situació semblant de racisme interioritzat es troben els grups juvenils quan reprodueixen les imatges estereotipades que el poder hegemònic construeix al voltant de la *línia del color* (Du Bois, 2010). En la part del treball de camp que he dedicat a l'escriptura de guions i gravació de curtmetratges amb grups de joves dominicans a l'espai públic, he pogut observar que en ocasions aquests joves reprodueixen a les seves mateixes autorepresentacions els estereotips hegemònics del procés de racialització. És així que, durant la realització d'un curtmetratge, per a l'elecció de l'actor que interpretava el personatge més violent i delinqüent, els nois van triar el membre del grup amb la pell més fosca, *el más negro*; al mateix temps, per al paper de l'altre protagonista, més allunyat dels circuits de delinqüència juvenil, que anomenaven *el sano*, l'elecció va recaure sobre l'únic jove blanc espanyol present dintre del grup.

Una part dels pares, de les mares i dels joves, encara que en nombre minoritari, intenten allunyar-se de la representació com a *negres*, a través de la pràctiques de confondre's entre els autòctons, intentant aparèixer com a *blancs*. Definim aquesta segona estratègia com a *mimetisme subaltern* (Goffman, 1963). Alguns informants, de fet, afirmen que prefereixen freqüentar els espanyols, els blancs, perquè freqüentant els grups de dominicans se senten estigmatitzats a la societat d'acollida. Decideixen, com a contra-resposta, intentar mimetitzar-se amb els autòctons: «*Yo prefiero ir de vueltas con los blancos, por esto frecuento la gente de mi equipo de basket... con los negros siempre hay problemas, y yo prefiero vivir tranquilo y salir con los españoles...*» (Simón, dominicà, 16 anys, 3t. d'ESO, des de fa 7 anys viu a l'Hospitalet). És evident que l'estètica de la majoria d'aquests joves, a partir del color de la pell i el tipus de pèl, fa complicat el procés mimètic. En aquest sentit, solament pocs informants es fan protagonistes d'aquest procés, i la gran majoria se socialitza prioritàriament amb grups de dominicans. Tot el que s'ha dit contribueix al fet que sigui impracticable el que Manuel Delgado (2007) i Luca Queirolo Palmas (2009) defineixen com a *dret a la indiferència*: «*l'acte primordial del racisme contemporani, negar a certes persones qualificades com a diferents la possibilitat de passar inobservades, obligar-los a exhibir el que els altres poden mantenir ocult*» (Delgado, 2007 a Queirolo Palmas, 2009: 137).

Una part important de la població juvenil dominicana intenta respondre a l'estigma protagonitzant formes d'agència, la capacitat d'acció que el sociòleg Luca Queirolo

Palmas defineix com a «*capacitat de protagonisme, de transformació creativa de les relacions socials, de resistència infra-política a la inclusió diferencial*» (Queirolo Palmas, 2012: en premsa). Un grup juvenil que he tingut l'oportunitat de freqüentar i analitzar des del punt de vista etnogràfic és el col·lectiu dels *kitasellos*; es compon per una quinzena de nois, tots dominicans, entre els 15 i els 20 anys, que es dediquen principalment a activitats musicals i vídeos, i es troben a l'espai públic. A l'entrevista realitzada amb en Julián, el noi reconegut com a líder del grup, va emergir amb força la dimensió metafòrica del nom del seu grup: «*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, dominicà, 20 anys, aturat, des de fa 3 anys viu a l'Hospitalet)

Els *kitasellos*, com a grup juvenil que a l'espai públic es dedica a produccions culturals autònomes (música rap i raggatón, vídeo), intenta respondre a l'estigma que se'ls imposa des del poder adult hegemònic, sense necessàriament mimetitzar-se amb els autòctons, sinó intentant emergir amb les seves produccions culturals. Segons Hebdige, el reggae de les segones generacions de migrants jamaicans a mitjans de la dècada dels 50 a Anglaterra «*decía en voz alta la alienación experimentada por muchos jóvenes negros británicos. La alienación apenas podía evitarse: estaba inscrita en las vidas de los jóvenes antillanos de clase obrera en forma de viviendas pobres, desempleo y acoso policial*» (Hebdige, 1979: 56). De la mateixa manera, aquestes experiències juvenils vinculades a la pertinença a un coror⁷, al gangsta style (Benasso i Bonini, 2009) i a la música rap i raggatón, evoquen el discurs d'en Hebdige i es connoten com a pràctiques juvenils de resistència simbòlica a les identitats subalternes, tal com la negritud de la condició immigrant que experimenta aquesta joventut.

Una part important dels joves dominicans, rebutjant l'estigma, utilitzen l'adjectiu *negre* entre ells, i confereixen una nova connotació positiva a aquest concepte. El nom és un element fonamental per generar una identitat de grup i construir al seu voltant estructures de sociabilitat juvenil. L'elecció d'un nom pot ser un pas important per a la conformació d'una estructura de sociabilitat, que defineix identitat i troba difusió a les xarxes de comunicació social (Facebook, Metroflog, Youtube), en la lluita simbòlica per a la popularitat juvenil entre escola, espai públic i xarxes cibernètiques (Giliberti, 2011a i 2011b). Aquests joves que s'autodefineixen com a *negres* de forma orgullosa i reivindicativa són els protagonistes d'un procés que tant Goffman (1963) com Sayad (1999) defineixen com a transformació de l'estigma en emblema:

«*A aquest propòsit només fa falta recordar el fet que l'estigma genera la rebel·lia en contra del mateix estigma i que una de les primeres formes d'aquesta rebel·lia con-*

⁷ *Coros* és la paraula que fan servir els joves dominicans per descriure els seus propis grups de sociabilitat. Des de fora es defineixen sovint com a *bandes*; diversament, segons la seva visió interna, o *emic*, són *coros*, concepte que evidencia la part lúdica i identitària de l'agregació, en detriment de la part delinqüencial (Giliberti, 2011a i 2011b).

sisteix en la seva reivindicació i en la seva transformació en emblema, segons el clàssic paradigma del "black is beautiful", fins a la institucionalització del grup, que construeix l'estigma com a element de fundació» (Sayad, 1999: 377)

Fora dels escenaris d'estigmatització, en efecte, la paraula *negre* s'usa amb afecte, per fer bromes i per autodefinir-se. A l'escola és molt comú sentir nois i noies que des de lluny es criden mútuament «Hey negro! Hola negrita!», de vegades fins i tot dirigint-se a joves amb el color de la pell blanc, amb els quals tenen particular empatia. A Facebook hi ha joves que, entre les diferents categories d'amics, família, tenen *els meus negres* o *les meves negres*. En tots els casos, *negre* és un adjectiu molt usat per autodefinir-se al web i dirigir-se amb simpatia a un company o una companya. Són molts els joves dominicans que, per l'elecció del seu renom (o nom de carrer) utilitzen l'adjectiu *negre* per autodenominar-se: Diamante Negro, Negro Eterno, La Negra, Jay Black, etc. Diversos informants comenten també que el terme *negre* s'usa als escenaris de carrer per referir-se informalment als membres dels grups juvenils conformats per majoria de joves dominicans, que a l'Hospitalet són, entre altres, els Black Panthers⁸, els Bloods, els Trinitarios, Los Menores. Al mateix temps, també alguns *coros* juvenils utilitzen l'adjectiu *negre* a dins del seu mateix nom per definir la seva identitat grupal, com els mateixos Black Panthers o les Desakatas Black 69. El terme *negre*, en definitiva, llegit des d'un punt de vista intern o emic, presenta connotacions diferents de les de l'estigma, es transforma en atractiu i s'utilitza en el llenguatge emic del carrer.

És interessant el cas de les Desakatas Black 69, un altre grup conegut durant l'etnografia, el nom del qual és un clar exemple dels desafiaments que els grups juvenils poden realitzar des del punt de vista simbòlic per oposar-se als imaginaris hegemònics (Hebdige, 1979). No és el mateix cas que les Desakatas Black 69, grup d'unes quinze noies, dels 14 als 17 anys, gairebé totes dominicanes, que decideixin incloure la paraula *black* al seu nom perquè són *negres* i, amb Sayad, reivindicar el clàssic paradigma del «*black is beautiful*». Al mateix temps, introdueixen una pràctica sexual com la del 69, que proposa en tints fortes una identitat transgressora. El concepte *Desakatas* s'usa en el castellà de la República Dominicana per referir-se a «*gente que no tiene freno*», i es dirigeix a persones que realitzen actes considerats transgressors i socialment mal vistos; una prostituta, per exemple, es considera fàcilment una *Desakata*. L'elecció d'un nom d'aquest tipus es configura com una pràctica de *resistència simbòlica* (Hall i Jefferson, 1975; Hebdige, 1979) que repta les estructures hegemòniques de poder i transforma el seu estigma en un emblema identitari.

⁸ El nom *Black Panthers* respon a un dels *coros*, definits comunament com a *bandes* pels mitjans de comunicació i l'opinió pública compartida, que es mouen als carrers de la perifèria de l'Hospitalet i bona part de l'àrea metropolitana de Barcelona. Encara que el seu nom és el mateix que el del famós moviment dels EUA de reivindicació del moviment afroamericà, no existeix una real connexió entre el Black Panther Party i els joves dominicans de l'Hospitalet.



Joves dominicans jugant al beisbol a un parc de la zona nord de l'Hospitalet

6. LA JOVENTUT D'ORIGEN DOMINICÀ I EL FRACÀS ESCOLAR

La present etnografia confirma els processos de fracàs escolar generalitzat de la població estudiada, amb algunes poques excepcions. A les escoles concertades, els estudiants dominicans són pocs a l'ESO (1-2 per grup), gairebé tots obligats per l'administració pública dins de les polítiques de repartició dels fluxos migratoris, i completament absents en l'etapa postobligatòria. Als centres públics analitzats, els dominicans representen al voltant del 10 % de la població de l'ESO, però són absolutament minoritaris als recorreguts postobligatoris, on se situen al voltant del 3 % (dades dels centres escolars de l'etnografia), i es conformen com el col·lectiu juvenil migrant de la zona que denota major discrepància entre aquests dos paràmetres, que acaba sent un clar indicador de fracàs escolar. En aquest sentit, la gran majoria de nois dominicans que freqüenta l'ESO no segueix a l'etapa postobligatòria, sinó que interromp el seu recorregut formatiu, en molts casos sense aconseguir el diploma d'ESO. Als 4t. d'ESO que vaig analitzar van ser relativament pocs els nois dominicans que van tenir l'expectativa de cursar Cicles Formatius o, encara menys, anar al Batxillerat. Els processos d'abandó durant el curs també són bastant freqüents, aquest any vaig poder seguir diverses biografies de nois que han acabat deixant el col·legi.

Els processos de construcció de l'estigma sense dubte influeixen dintre dels processos de fracàs escolar. De tota manera, és imprescindible també tenir en compte tot un seguit d'altres factors. Per començar, amb Ports i MacLeod, podem afirmar que «*resulta clar que el capital cultural i els vincles socials, així com la sencera experiència social d'un grup migrant juga un paper clau en l'educació dels seus fills*» (Ports i MacLeod, 1999: 392). Per analitzar els elements que influeixen en l'escolarització dels

nouvinguts s'han d'observar l'edat i el coneixement lingüístic, el suport i compromís familiar en les activitats escolars, el grup nacional d'origen, les expectatives de mobilitat, el capital social i les xarxes que disposa la família immigrada, la qualitat i la composició social de l'escola, la relació amb els docents i l'equip directiu, i les polítiques que defineixen els caràcters del sistema educatiu (Queirolo Palmas, 2002).

El sociòleg Miguel Ángel Alegre (2008), analitzant factors molt semblants que influeixen sobre les trajectòries escolars dels nois, proposa una doble mirada: en primer lloc, ens hem de referir al conjunt de factors que descriuen les circumstàncies particulars de l'alumnat, el seu entorn social i familiar. En segon lloc, és necessari referir-se a totes aquelles variables que descriuen les característiques pròpies de l'entorn escolar. En relació amb el primer conjunt de factors, Alegre assenyala tres elements principals que es vinculen a la població migrant: l'edat d'arribada i l'inici de l'escolarització; el coneixement o desconeixement de la llengua d'instrucció; la trajectòria educativa i el grau d'aprenentatge desenvolupat al país d'origen. Pel que fa al segon conjunt de variables, vinculat al sistema educatiu de la societat *d'acollida*, es destaquen les estructures de comprensivitat del sistema educatiu, les pràctiques pedagògiques d'atenció a la diversitat, les polítiques específiques d'acollida i de l'escolarització de l'alumnat estranger, la composició social del centre escolar, el clima de l'escola (Alegre, 2008).

El fracàs escolar generalitzat de nois i noies dominicans s'interpreta de manera molt diferent si els que opinen són els professors o els alumnes; emergeixen clarament les *dissociacions*, dit d'una altra manera, el conjunt de factors que situen l'alumne en una posició d'incomprensió (quan no de resistència) en relació amb les finalitats i exigències de la institució escolar (Bernstein, 1990). Els professors, en termes generals, afirmen que la primera motivació del fracàs es produiria a partir d'un dèficit escolar previ. En efecte, opinen que a la República Dominicana el sistema escolar funciona malament i el nivell educatiu és particularment baix: «*El nivell escolar de la República Dominicana és especialment baix, i ens ha passat que arribin nois a l'ESO que pràcticament no s'havien escolaritzat mai... és que el nivell allà és molt baix, i quan arriben aquí és molt difícil...*» (professional educatiu, centre públic). La majoria de les mares/pares, com els nois i noies, no estan d'acord amb aquesta interpretació dels professors i subratllen que, en diferents casos, el nivell escolar d'allà pot ser igual o fins i tot més alt que el d'aquí. Per exemple, Joana explica que, per la seva experiència i manera d'entendre, «*el nivel de allá es alto, y este instituto de aquí tiene un nivel muy bajo, así que nadie me puede venir diciendo que aquí el nivel de la escuela es más alto (...)* He escuchado muchas veces por los profesores de aquí que allá el nivel es muy bajo... esto es una mentira, porque allá el nivel es muy bueno...» (Joana, dominicana, 15 anys, 4t. d'ESO, des de fa 3 anys viu a Barcelona, l'any anterior va estar a Santo Domingo, va retornar aquest any)

En qualsevol cas, notem que el discurs dels professors, que es focalitza exclusivament sobre el dèficit escolar previ i les deficiències de l'escola d'origen, no resulta una interpretació exhaustiva, a partir de la constatació que es pot aplicar solament

a una part dels subjectes. Com hem vist, poc més de la meitat dels meus informants es van escolaritzar al seu país d'origen, aproximadament un 60 %, mentre que el restant 40 % va començar l'escola a Catalunya. Emergeix d'aquesta manera el caràcter autoexculpatori de la interpretació de l'escola d'aquí sobre el fracàs escolar de l'alumnat dominicà, que responsabilitza completament l'escola d'allà, fins i tot quan no va participar en el procés de fracàs, sense considerar la seva responsabilitat. Subratllem també que l'opinió no es basa en un coneixement real del sistema educatiu dominicà, desconegut per part dels professors d'aquí. L'escola d'acollida no coneix la d'origen, i des d'aquí no es té en compte l'escolarització protagonitzada a la República Dominicana. Notem, per exemple, que qui ha repetit allà entra de totes maneres aquí al nivell que li correspon per edat, com si no hagués perdut un any durant la seva vida escolar. Al mateix temps, qui estava avançat d'un curs, se li baixa pel mateix criteri de l'edat.

És molt comú sentir nois i noies que allà eren molt bons estudiants i que aquí protagonitzen històries de fracàs escolar. Els professors tenen la tendència a explicar aquesta dada amb la motivació que *«han venido sin hábitos de estudio, aquí el nivel es más alto y se necesita otro tipo de compromiso escolar»*. Molts dels meus informants expliquen que la seva interpretació no residiria en aquestes raons, sinó que els nois aquí perden la motivació i deixen d'estudiar. Joana, per exemple, comenta: *«Desde cuando llegué no quiero hacer nada, estoy muy desmotivada, he dejado toda la familia, no están los míos para motivarme, para decirme que sea lo que quiera ser... yo allá tenía la motivación de mi familia, aquí bajé... me hacen falta mi familia, mis amigos...»* (Joana, dominicana, 15 anys, 4t. d'ESO, des de fa 3 anys viu a Barcelona, l'any anterior va estar a Santo Domingo)

7. LA PRÀCTICA OCULTA DELS GRUPS PER NIVELLS D'APRENENTATGE I LES SEVES CONSEQÜÈNCIES

En el context estudiat és una pràctica comuna organitzar els grups de les escoles secundàries per nivells acadèmics i per expectatives formatives. Pel que fa als centres públics estudiats, els dos protagonitzen aquesta pràctica; pel que fa als centres concertats estudiats, un té solament un grup per línia, i no podria llavors tirar endavant aquesta pràctica, i a l'altre els grups són mixtos però es fan desdoblaments per nivells acadèmics en matemàtiques i llengües. Notem, amb evidència, que la gran majoria dels dominicans presents als centres on divideixen els grups per nivells són als *grups baixos*, o *grups de diversitat*, tal com els defineixen alguns professors de forma eufemística, o els grups dels *tontos*, tal com entenen els estudiants de forma més directa. En principi, la LEC (Llei d'educació de Catalunya) està en contra de la pràctica de les agrupacions per nivells a l'ESO i proposa *«una escolarització mixta, que ha de ser objecte d'atenció preferent»* (LEC, article 43, c-d). Al mateix temps, a l'article 11.3 diu: *«Els alumnes no poden ésser separats en centres ni en grups classe diferents per raó de llur llengua habitual»*, pràctica que s'apropa bastant al que passa a la realitat escolar.

Els professionals favorables a aquesta pràctica tan difosa afirmen en primer lloc «*que s'ha de donar importància a qui tira*», i fer grups mixtos no permetria treballar amb tots, i baixaria, segons ells, el nivell general, la qual cosa perjudicaria els nois que poden i volen formar-se. Fent grups dividits per nivells, segons aquesta interpretació, ajudaria a crear contextos educatius on és més fàcil treballar, cadascun amb el nivell adequat. Si no fos així, segons aquests professionals, l'escola perdria el Batxillerat, i no tindria «*cap grup que tirés*». Té pes també l'amenaça d'alguns pares de canviar-los de centre si no posen el seu fill al *grup bo*. Alguns professionals esmenten que aquesta pràctica ajudaria fins i tot els nois dels grups baixos, perquè d'aquesta forma aconseguirien el diploma de l'ESO, que difícilment obtindrien d'una altra manera. El professorat, en aquest discurs, en cap moment sembla tenir clar el fet que l'alumne no aprèn només del docent, sinó també dels altres estudiants.

Moltes investigacions realitzades a l'àmbit de l'antropologia i la sociologia de l'educació veuen la pràctica de la divisió per nivells com a segregadora i perillosa en termes d'etiquetatge i reproducció social de les desigualtats, perquè contribueix a la creació d'expectatives i recorreguts diferenciats per a poblacions amb diferent procedència, classe social i capital sociocultural (Oakes i Stuart 1998; Martín Rojo i Mijares 2007; Ponferrada 2009). Ja a finals dels anys 80, des de la sociologia de l'educació, se suggeria que «*els grups per nivells reforcen les desigualtats que existeixen entre els estudiants de diferents classes socials*» (Gamoran i Mare, 1989: 1146). Aquest debat, en termes de literatura acadèmica internacional, s'ha expressat al voltant dels conceptes de *tracking* (segregació vinculada a l'orientació escolar que es proporciona a cada alumne, practicada sobretot als EUA) i *streaming* (separació per nivells de rendiment, practicada sobretot al món britànic) (Ansalone 2006).

Aquestes investigacions han mostrat com, freqüentment, la segregació escolar interna apareix associada a l'origen de l'alumnat, produeix una segregació ètnica i de classe social, contribueix a etnificar l'escolar i a associar certs orígens amb determinats camins educatius i disminueix les relacions i contactes interètnics a mesura que l'escola té major segregació escolar interna (Ponferrada, 2009). Quant a les opinions dels nois i noies, molts dels estudiants entrevistats arriben a veure aquesta pràctica com a positiva, i incorporen explicacions semblants a les dels professionals. Fins i tot alguns ho veuen com una ajuda que el professorat pot fer al noi, pensant erròniament que només d'aquesta manera podrien obtenir el diploma de l'ESO. És molt comú sentir nois que decideixen voluntàriament anar als grups més baixos perquè hauran d'esforçar-se menys en els estudis, i creuen que l'altre és una opció per a llestos, però no pensen en el seu futur formatiu i laboral. Entenem que la pràctica de la separació per nivells d'aprenentatge pot facilitar aquests processos de responsabilització dels joves i rebaixar les seves expectatives formatives i laborals.

Per altra banda, hi ha estudiants que critiquen obertament aquesta pràctica escolar perquè s'adonen que pot convertir-se fàcilment en un acte d'etiquetatge que desafavoreix els joves, rebaixa els seus assoliments educatius i expectatives formatives. Venus ens explica que «*no me gusta nada mi grupo, porque es de tontos... (se ríe)* y

no me gusta que en otro grupo pongan allá todos los listos juntos... (...) No es lo mismo estar en un grupo u otro. En el grupo de los buenos 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. Y los profes dicen que es la peor clase la nuestra...» (Venus, dominicana, 14 anys, 3r. d'ESO, des de fa 7 anys viu a l'Hospitalet)

Tal com argumenta Ansalone, també en aquesta recerca es va poder comprovar que «*la pràctica del tracking té un impacte negatiu sobre el concepte de si mateixos i l'autoestima dels estudiants dels grups baixos, limita les seves oportunitats d'aprenentatge. Al mateix temps, es pot afirmar que el tracking facilita la perpetuació de les estructures existents pel que fa a classes socials*» (Ansalone, 1999: 1). El major perill d'aquesta pràctica educativa és que potencialment s'està treballant cap a la creació de categories de ciutadans amb diferents graus d'accés a les oportunitats acadèmiques, laborals i socials, amb diferents graus de drets segons la seva posició a l'escola (Ponferrada 2009: 70). D'aquesta manera, és molt fàcil que l'educació assumeixi el paper de *pilar de les desigualtats* (Dronkers 2008) i que contribueixi així a la reproducció de velles i noves desigualtats socials (Bourdieu, Passeron 1977; Willis 1977).

8. CONCLUSIONS

En un context escolar en el qual es tendeix a l'estigmatització de la immigració, es va aprofundir en el discurs sobre un dels col·lectius juvenils considerat més preocupant, i molt poc investigat a Espanya. La població juvenil dominicana a la zona nord de l'Hospitalet sembla estar molt més present en termes de visibilitat simbòlica que de presència estadística; en aquest sentit, vam parlar d'una presència hipervisible, sorollosa (de manera activa i passiva) i estigmatitzada. Aquests processos d'estigmatització es vinculen, com hem vist, a la construcció social de l'estètica i del color de la pell, a la percepció de la seva presumpta visibilitat i soroll en l'espai públic, a les interpretacions esbiaixades dels seus processos de fracàs escolar, fins a perilloses teories de marc biològica.

Els resultats de l'estudi analitzen els evidents processos de fracàs escolar que es produeixen en aquest col·lectiu juvenil, present a l'ESO i majoritàriament als grups baixos, segons la divisió aplicada de grups per nivells acadèmics i expectatives formatives, i pràcticament absent a l'etapa postobligatòria. En termes generals, a la societat d'acollida els joves dominicans es veuen com un col·lectiu particularment problemàtic, i hi ha un estigma que s'ha construït sobre ells als últims anys. Aquest estigma es pot interpretar com un element que té un poder de retroalimentació sobre els processos de fracàs escolar i, en general, sobre els processos de subalternitat social protagonitzats per aquesta joventut, i actua en ocasions com una profecia que s'autocompleix. S'ha intentat llegir l'estigma dels joves dominicans a partir de les categories identitàries *blancs/negres*, que s'inscriuen en les relacions

d'hegemonia i subalternitat dels diferents col·lectius socials. Vam veure llavors que si allà eren els *blancs*, a l'Hospitalet els joves dominicans són els *negres*, considerats pocs intel·ligents i delinqüents, amb tot el que aquesta caracterització subordinada i criminalitzada comporta.

Reflexionant sobre els processos de fracàs escolar dels dominicans, es van explorar una sèrie de factors a tenir en compte, es van contrastar els punts de vista dels professionals amb les visions dels protagonistes de les històries de vida. L'estigma que s'ha construït en els últims anys sobre aquesta població juvenil s'ha interpretat com un element que facilita la retroalimentació del fracàs escolar i de les insercions subalternes al mercat de treball. Emergeix amb claredat la distància que existeix entre la visió dels col·lectius juvenils i la dels professionals de l'educació, la qual alimenta la incomprensió i els malentesos del desacord entre escola i grups juvenils estigmatitzats. Dit d'una altra manera, hem intentat explicar les *dissociacions*, o sigui el conjunt de factors que situen l'alumne en una posició d'incomprensió (quan no de resistència) pel que fa a les finalitats i exigències de la institució escolar (Bernstein, 1990). Els resultats d'aquests desacords i dissociacions acaben per ser realment preocupants, perquè tenen repercussions directes en els processos de reproducció de les velles i les noves desigualtats socials (Bourdieu i Passeron 1977; Willis 1977).

En aquest sentit, mitjançant aquesta contribució es van explorar els significats del procés de racialització (Curcio, 2011; Vives i Sité, 2010; Mercedes, 2004) i es va aprofundir en el cas de la *negritud* del col·lectiu juvenil dominicà a la perifèria de Barcelona, fill de la *condició immigrant* (Colectivo Ioé i Ortí, 2003; Pedreño i Hernández, 2005; García, 2011). Al mateix temps, es van analitzar les estratègies de gestió de l'estigma, posades en acte pels protagonistes de l'etnografia a través de diferents modalitats: d'una banda, les pràctiques de resposta subalternes com el racisme interioritzat, la circulació de les etiquetes inferioritzants i el mimetisme subaltern (Goffman, 1963), i, d'altra banda, pràctiques de resistència simbòlica com la reivindicació del dret a la indiferència (Delgado, 2007; Queirolo Palmas, 2009) i la transformació de l'estigma en emblema (Goffman, 1963; Sayad, 1999). La generació i el gènere han destacat com a eixos clau de diferenciació en relació amb la gestió de l'estigma i amb la construcció de les respostes dels actors socials.

Tal com explica Balibar (1988), a l'escenari postcolonial la figura de l'immigrat és el nou nom del subjecte racialitzat i la immigració és el nou nom de la raça (Balibar, 1988: 342). Els processos de racialització varien i tenen com a protagonistes diferents grups socials depenent del context on el procés prengui forma. El significat de la raça és relacional i es configura com «*el resultado de intensas negociaciones entre grupos, individuos, instituciones y espacios que acontecen en una situación de desigualdad estructural*» (Vives i Sité, 2010: 167). En aquest sentit, al seu país d'origen els joves dominicans es reconeixien com a blancs, o en el pitjor dels casos com a indis o mulats (CISPJM, 1995; Pichardo, 2003; Mercedes, 2004), en contraposició amb els negres haitians. Al contrari, a la perifèria de Barcelona són ells els negres, en contrast amb els blancs autòctons.

De fet, diferents joves expliquen que a la República Dominicana, a casa seva hi havia una dona haitiana encarregada de la neteja i de la cura dels nens, mentre que ara són les seves mares les que netegen les cases dels espanyols i s'encarreguen de la cura de nens i ancians. La raça, encara que estigui socialment construïda, no perd l'estatus de realitat en el sentit que existeixen una dimensió i un pes material en l'experiència de ser racialitzat, tal com emergeix per les històries dels joves de l'etnografia, en la majoria de casos protagonistes de processos de fracàs escolar i inserció subalterna en la societat *d'acollida* (Giliberti, 2011, 2011a i 2012). L'obra de Frantz Fanon (1952), cèlebre psiquiatre antillà, ens convida a reflexionar sobre els efectes simbòlics, psicològics i materials de la raça, perquè encara que no es tracta d'una realitat biològica, té clares conseqüències reals.

La raça acaba sent, en efecte, el dispositiu de control social i de relacions socials i laborals jerarquizades, que es legitimen (Delgado i Stefancic, 2001). El racisme es configura d'aquesta manera com a sistema que produeix indiscutibles desigualtats que pesen sobre la vida dels subjectes racialitzats en termes d'oportunitats, condicions de vida i expectatives. Es tracta, en definitiva, «*d'un fenomen brutalment material i no un vici ideològic*» (Curcio, 2011: 92), tal com els joves negres d'aquesta etnografia descobreixen sobre la seva pell i que, a través de les pràctiques de resistència simbòlica, una part d'ells intenta desafiar.

BIBLIOGRAFIA

ALEGRE, Miguel Ángel. «Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?» A: *Revista de Educación*, 345, 2008, p. 61-82.

ANSALONE, George. «Getting our schools on track: is detracking really the answer?» A: *Radical Pedagogy*, ISSN: 1524-6345, 2004.

BALIBAR, Etienne. «Racismo y crisis». A: BALIBAR, Etienne i WALLERSTEIN, Immanuel *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Iepala, 1991 (1988).

BANTON, Michael. *Racial theories*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BENASSO, Sebastiano i BONINI, Emanuela «Gangsta style e consumi. Etnografia di un matinée». A: QUEIROLO PALMAS, Luca (a cura di) *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre Corte, 2009.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrurtu, 2005 (1966) .

BERNSTEIN, Bernard. *Structuring of Pedagogic Discourse (Class, Codes and Control*. Vol. 4). Londres: Routledge, 1990.

BOURDIEU, Pierre. «La suerte de los extranjeros como piedra de toque». A: *Contra-fuegos: reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama, 1999, p. 27-31.

BOURDIEU, Pierre i PASSERON, Jean-Claude. *La reproducción*. Barcelona: Laia, 1977 (1970).

BROTHERTON, David. «Oltre la riproduzione sociale. Reintrodurre la resistenza nelle teorie sulle bande». A: QUEIROLO PALMAS (a cura di). *Atlantico latino: gang giovanili e culture transnazionali*. Roma: Carocci, 2010.

CABRÉ, Anna. *El sistema català de reproducció*. Barcelona: Editorial Proa, 1999.

CARRASCO, Silvia; PAMIES, Jordi; NARCISO, Laia. «Paradojas de la política de integración en España: Espacios de Bienvenida Educativa, los niños y niñas inmigrantes y la retórica de la educación inclusiva». *XII Congreso de Antropología de la FAAEE Lugares, tiempos, memorias. La Antropología Ibérica en el Siglo XXI*. Universidad de León, 6-9 setembre 2011. Actes del congrés.

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES PADRE JUAN MONTALVO (CESPJM). *El otro de nosotros. Informe de investigación acerca del prejuicio antihaitiano en la ciudad de Santiago de la República Dominicana*. Santo Domingo, 1995.

CERBINO, Mauro. *Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto*. Barcelona: Anthropos, 2006.

COLECTIVO IOÉ (Miguel Ángel de Prada, Carlos Pereda, Walter Actis y Luca Giliberti). *Inserción en la escuela española del alumnado extranjero iberoamericano. Análisis de trayectorias escolares de éxito y de fracaso*. Madrid: IDIE. Informe inédito, 2010.

COLECTIVO IOÉ i ORTÍ, Mario. *Interpretaciones de la condición migrante. Exploración de los discursos de la población inmigrada en España*. Madrid: CIS, 2008.

CURCIO, Anna. «Il Management della razza in Italia». A: *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3, 2011, p. 91-120.

DAL LAGO, Alessandro. *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*. Milà: Feltrinelli, 2004.

DELGADO, Manuel. *Sociedades Movedizas. Pasos hacia una antropología de la calle*. Barcelona: Anagrama, 2007.

DELGADO, Richard i STEFANCIC, Jean. *Critical Race Theory. An Introduction*. Nova York i Londres: New York University Press, 2001.

DU BOIS, William Edward Burghardt. *Sulla linea del colore. Razza e democrazia negli Stati Uniti e nel mondo*. Bolonya: Il Mulino, 2010.

ECHEVERRI, María Margarita. «Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España». A: *Migraciones Internacionales*, 3 (1), 2005, p. 141-164.

_____. «Son diez horas de viaje y cinco años que se te meten encima. De lo colombiano a lo latinoamericano: identidades migratorias juveniles en España». A: *Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.)*. *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: Iepala, 2010.

FANON, Frantz. *Pelle Nera Maschere Bianche. Il Nero e l'Altro*. Milà: Marco Tropea Editore, 1996 (1952).

FEIXA, Carles (dir.); PORZIO, Laura i RECIO, Carolina (coords.). *Jóvenes 'latinos' en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona: Anthropos, 2005.

GAMORAN, Adam i MARE, Robert. «Secondary School Tracking and Educational Inequality Compensation, Reinforcement or Neutrality?» A: *American Journal of Sociology*, vol. 94, n. 5, 1989, p. 1146-1183.

GARCÍA, Iñaki. *Herederos de la condición inmigrantes: adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero*. UNED, Tesi Doctoral, 2008.

_____. «La difícil reproducción de las familias inmigrantes. ¿Hacia la formación de un proletariado étnico español?» A: *Papers: revista de sociologia*, 96-1, 2011, p. 55-76.

GARCÍA CASTAÑO, Francisco Javier i GRANADOS, Antolín. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta, 1999.

GILIBERTI, Luca. «Negri di Barcellona. Giovani dominicani tra stigma e resistenza». A: *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, n. 3: 155-180, 2011a.

_____. «Vivo con mis hermanos y muero por ellos. Las organizaciones juveniles de la calle: ¿Bandas criminales, grupos de resistencia o segundas familias?», *XII Congreso de Antropología de la FAAEE Lugares, tiempos, memorias. La Antropología Ibérica en el Siglo XXI*. Universidad de León, 6-9 septiembre 2011, Actas del congreso: 869-877, 2011b.

_____. «Procesos de fracaso escolar y construcción social del estigma. Jóvenes dominicanos en la periferia metropolitana de Barcelona», *XV Conferencia de Sociología de la Educación, Actas de la Conferencia*. Granada: Universidad de Granada. ISBN: 978-84-92587-83-4, 2012.

_____. "La construcción social de la negritud y las estrategias de resistencia simbólica: jóvenes dominicanos en la periferia de Barcelona". En Romaní O. (Ed.) *Jóvenes, desigualdades y salud: vulnerabilidad y políticas públicas*. Tarragona, Publicacions URV, Col. Antropologia Medica. (2012b, en premsa)

GOFFMAN, Erving. *L'identità negata*. Verona: Ombre Corte, 2003 (1963).

GREGORIO, Carmen. «La consolidación de grupos domésticos transnacionales: un análisis de la emigración de mujeres dominicanas a la comunidad de Madrid desde la antropología del género». A: *Género y Sociedad*, vol. 4, n. 1, 1996, p. 1-62.

GREGORIO, Carmen i RAMÍREZ, Ángeles. «¿En España es diferente...? Mujeres inmigrantes dominicanas y marroquíes». A: *Papers: Revista de sociologia*, 60, 2000, p. 257-273.

HALL, Stuart; JEFFERSON, Toni (Editors). *Resistance through rituals. Youth subcultures in Post-war Britain*. Londres: Routledge, 1975.

HEBDIGE, Dick. *Subcultura. El significado del estilo*. Barcelona: Paidós, 2004 (1979).

HERRANZ, Yolanda. «La concentración dominicana en Aravaca». A: *Género y Sociedad*, vol. 4, n. 1, 1996, p. 63-101.

HOLLANDER, Joselyn i EINWOHNER, Rachel. «Conceptualizing Resistance». A: *Sociological Forum*, 19 (4), 2004, p. 533-554.

LEVRERO, Renato. «L'invenzione della razza bianca». A: *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3, 2011, p. 29-56.

MERCEDES, Ayacx. «¿Por qué los dominico-haitianos están colocados en la base de la estratificación socio-económica de los ciudadanos dominicanos?». A: *Revista de Estudios Sociales*, 138, 2004, p. 10-61.

OAKES, Jeanny; STUART, Ami. «Detacking for High Student Achievement». A: *Educational Leadership*, 55 (38), 1998, p. 41-48.

PEDONE, Claudia. «Los/as hijos/as de las familias ecuatorianas y su inserción en el ámbito educativo catalán». *Conferencia Internacional Migración, transnacionalismo e identidades: la experiencia ecuatoriana*. Quito, 2005.

_____. «"Varones aventureros" vs. "Madres que abandonan": reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana». A: *REMHU. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*. Any XVI, n. 30, 2008, p. 45-64.

PEDREÑO, Andrés i HERNÁNDEZ, Manuel (Coord.). *La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia, 2005.

PICHARDO, Franklin Franco. *Sobre racismo y antihaitianismo (y otros ensayos)*. Mediabyte: Santo Domingo, 2003.

PIMENTEL, Alcides. «Dominicanos en España. Los dominicanos en Barcelona». A: *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales* 94, <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-65.htm>, 2001.

PONFERRADA, Maribel. «Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona». A: *Papeles de Economía* 119, 2009, p. 69-83.

PORTES, Alejandro; MC LEOD, Samuel. «Educating the Second Generation: Determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in the United States». A: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, XXV, 3, 1999.

PORZIO, Laura i GILIBERTI, Luca. «Espacio público, conflictos y violencias. El caso etnográfico de las organizaciones juveniles de la calle». A: I. MARKEZ, A. FERNÁNDEZ i P. PÉREZ-SALES (ed.). *Violencia y Salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva*. Madrid: AEN, 2009, p. 435-447.

QUEIROLO PALMAS, LUCA. «Istruzione e migranti: dove va la ricerca?». A: GIOVANNINI, G; QUEIROLO PALMAS, L. (a cura di). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2002, p. 1-30.

QUEIROLO PALMAS, (ed.). *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*. Verona: Ombre Corte, 2009.

_____. «Noi siamo qui! I figli dell'immigrazione contro la posterità inopportuna». A: MEZZADRA, Sandro (a cura di). *Studi critici sulle migrazioni in Italia*. Verona: Ombre Corte, 2002, en prensa.

QUEIROLO PALMAS, Luca i RAHOLA, Federico. «Introduzione. Nominare la razza». A: *Mondi Migranti. Revista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*, 3, 2011, p. 21-28.

QUEIROLO PALMAS, LUCA; TORRE, Andrea T. (ed.). *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*. Gènova: Fratelli Frilli Editori, 2005.

RAVECCA, Andrea. *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milà: Franco Angeli, 2009.

RODRÍGUEZ, Rocío. «Entrevista a Teresita Martínez-Vergne». A: *Revista Cultural Vetas*, 2006. <http://archivodevetas.blogspot.com/2006/07/teresita-martinez-vergne-entrevista.html>

RUMBAUT, Rúben. «Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality». A: *International Migration Review*, 31 (4), 1997, p. 923-960.

SOLANA, Miguel. «Aportacions al voltant de la immigració estrangera a l'Hospitalet». A: *Quaderns d'Estudi*, 20. L'Hospitalet de Llobregat: CELH, 2008, p. 11-25.

SAYAD, Abdelmalek. *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milà: Raffaello Cortina Editore, 2002 (1999).

SERRA, Carles. «Etnografía escolar, etnografía de la educación». A: *Revista de Educación* 334, 2004, p. 165-176.

VELASCO, Honorio i DÍAZ DE RADA, Ángel. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta, 1997.

VIVES, Luna y SITÉ, Sesé. «Negra española, negra extranjera: dos historias de una misma discriminación». *Revista de Estudios de Juventud*, 89, 2010, p. 163-186.

WALLERSTEIN, Immanuel. «Universalismo, racismo y sexismo, tensiones ideológicas del capitalismo». A: BALIBAR, Etienne; WALLERSTEIN, Immanuel. *Raza, nación y clase*. Madrid: Iepala, 1991 (1988).

WILLIS, Paul. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal, 1988 (1977).