

GILIBERTI, Luca (2011) *Procesos de fracaso escolar y construcción social del estigma. Jóvenes dominicanos en la periferia metropolitana de Barcelona*, XV Conferencia de Sociología de la Educación, Granada, 7-8 julio de 2011, Actas del congreso

Luca Giliberti

Universidad de Lleida, Departamento de Geografía y Sociología¹

lucagiliberti@geosoc.udl.cat

Resumen

La presente comunicación es fruto de los primeros resultados de mi proyecto de Doctorado, que indaga a nivel etnográfico sobre la incidencia de la escuela en las trayectorias educativas y en la construcción de las identidades juveniles migrantes. El estudio de caso está centrado en los jóvenes dominicanos de cuatro institutos de secundaria de la zona norte de L'Hospitalet de Llobregat, dos públicos y dos concertados. Los primeros resultados del estudio analizan los evidentes procesos de fracaso escolar que se dan entre este colectivo juvenil, presente en la ESO y mayoritariamente en los *grupos bajos* (según la división aplicada de grupos por niveles académicos y expectativas formativas), y prácticamente ausente en la etapa postobligatoria.

En términos generales, los profesionales de la educación del contexto en cuestión consideran a los jóvenes dominicanos como un colectivo particularmente problemático, y hay un *estigma* que se ha construido sobre ellos en los últimos años. En su país de origen eran los *blancos*, los hegemónicos, mientras que aquí en España encarnan el papel de los *negros*, de los subalternos. Este *estigma* se puede interpretar como un elemento que tiene un poder de retroalimentación sobre los procesos de fracaso escolar y en general sobre los procesos de subalternidad social protagonizados por esta juventud, actuando en ocasiones como una *profecía que se autocumple*.

Emerge con claridad la distancia que existe entre la visión de los colectivos juveniles, la de sus padres y madres, y la de los profesionales de la educación, alimentando la incompreensión y los malentendidos del desencuentro y de las *disociaciones* entre escuela y grupos juveniles estigmatizados. Los resultados de estos desencuentros acaban por ser realmente preocupantes, porque tienen repercusiones directas en los procesos de reproducción de las viejas y las nuevas desigualdades sociales. El objetivo de la comunicación será presentar una parte de los resultados de la etnografía, analizando una serie de elementos relativos tanto a los centros como a la población estudiada que inciden en los procesos de fracaso escolar y participan en la construcción social del estigma en la sociedad de llegada.

Palabras claves: jóvenes, inmigración dominicana, estigma, fracaso escolar, disociaciones, desigualdades sociales

1. Introducción

A partir de finales de los años '90 España, como país de *acogida*, asiste a un aumento sorprendente de la llegada de flujos migratorios internacionales. En los últimos quince años, en efecto, se convierte en una meta preferente de inmigración, mientras que hasta esta fecha se consideraba un histórico territorio de emigración. Durante el periodo 2000-2005 España resulta ser el país del mundo con mayores índices de llegada extranjera después de EE.UU.,

¹ Becario predoctoral FPU (Formación del profesorado universitario) del Ministerio de Educación. Grupo de investigación: *Territorio y Sociedad – GESEC*. Directores de la tesis: Dr. Fidel Molina (UdL) y Dr. Oriol Romani (URV).

con un incremento muy importante de la presencia latinoamericana (Colectivo Ioé, 2010). En el año 2010 la población procedente de América del Sur y Caribe constituye el 39,4% del total de la inmigración extranjera (INE, 2010). La presencia extranjera, sobre todo cuando procede de países empobrecidos y políticamente subalternos dentro del escenario geopolítico mundial, presenta características fenotípicas sujetas a históricos procesos de inferiorización (*negros, moros, etc.*), se concentra en determinados contextos de la sociedad de acogida (barrios populares y centros escolares sobre todo públicos), tiene la tendencia a ser considerada como un “problema de primer orden” (Alegre, 2008) y se observan en diferentes territorios, como en el caso estudiado, procesos de *White Flight*² (Kruse, 2005).

La presencia de los hijos de la inmigración extranjera en la escuela, llegados por reagrupación familiar o nacidos en España, se multiplica por seis en la última década, de 51.551 en 2000 a 337.180 alumnos y alumnas en 2010 (Colectivo Ioé, 2010). En efecto, antes de la crisis económica, con sus efectos en términos de desempleo (superior al 20%, con picos del 54% entre los migrantes regulares), muchas familias de origen extranjero durante la última década habían empezado procesos de reagrupación familiar. En este sentido, coincidiendo con la disminución de los flujos de carácter laboral, se observa un relevante aumento de la presencia de chicos y chicas de origen extranjero, sobre todo en la escuela pública (Carrasco, Pámies y Narciso, en prensa).

La llegada de un flujo importante conformado por población juvenil extranjera no comunitaria, en particular latinoamericana, produce preocupación tanto en la escuela, como también en el espacio público. Sobre todo cuando se trata de jóvenes *visibles* a nivel estético, con un estilo *gangsta* (Benasso y Bonini, 2009), se producen procesos de discriminación en la sociedad de *acogida*. En este sentido, podemos notar que de un imaginario positivo que se había construido sobre la inmigración de las madres latinoamericanas, dóciles y dedicadas al cuidado de niños y de gente mayor autóctona, se pasa a la elaboración de un imaginario negativo sobre las nuevas generaciones de *latinos*, considerados por la opinión pública como violentos, delincuentes y voluntariamente *no-integrados* (Pedone, 2008; Feixa, Porzio y Recio, 2006; Queirolo Palmas y Torre, 2005).

La imagen del *inmigrado* en la sociedad de *acogida* se construye sobre un determinado tipo de población extranjera: no comunitaria, pobre, negra, ruidosa, con bajo capital económico y socio-cultural. En el contexto de la investigación se estigmatizan en particular determinados colectivos, como los jóvenes dominicanos, que por una serie de características responden mayormente a los criterios de discriminación. Erving Goffman define el estigma como “la situación donde el individuo no cuenta con la plena aceptación social” (Goffman, 2003: 8); en este caso nos referimos a un grupo juvenil cuya representación social sufre procesos de construcción de la *raza* (los *negros*), de inferiorización y estereotipación. Como nos explica uno de los jóvenes informantes de este estudio, José, “aquí ser dominicano tiene esto que significa ser el chico malo del barrio...porqué aquí se ve así... (José, 15 años, 4º de ESO, nacido en L’Hospitalet por padres dominicanos).

En la presente comunicación, después de haber descrito el contexto del estudio y el marco metodológico en donde se sitúa, se analiza la construcción del estigma y los procesos de fracaso escolar de la población juvenil dominicana en la periferia norte de L’Hospitalet de Llobregat. Los fracasos escolares, como veremos, se interpretan a través de una multiplicidad de factores, que se refieren tanto a la población en cuestión, como a los centros que se encargan de su proceso educativo. El estigma que se construye sobre la población en cuestión se puede interpretar como un elemento que tiene un poder de retroalimentación sobre los procesos de fracaso escolar y en general sobre los procesos de subalternidad social

² Con el concepto *White Flight* en las Ciencias Sociales se entiende un proceso de transformación urbana donde familias autóctonas de clase medio-alta cambian lugar de residencia después del aumento de la presencia migrante o de minorías étnicas de estratos sociales subalternos (Kruse, 2005).

protagonizados por esta juventud. Emerge una distancia clara entre los puntos de vista de los estudiantes dominicanos 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 necesario evidenciar estas *disociaciones* (Bernstein, 1990), por su capacidad de influenciar los resultados académicos, los procesos formativos (Alegre, 2008) y la construcción de las identidades juveniles (Porzio y Giliberti, 2009).

2. Contexto del estudio y marco metodológico de la investigación

El contexto en donde realizo mi trabajo de campo se sitúa entre dos barrios (La Florida y La Torrassa) de la zona norte de L'Hospitalet de Llobregat, ciudad periférica e industrial del Área metropolitana de Barcelona. L'Hospitalet es el segundo municipio de Cataluña por número de habitantes (269.999 en 2010) y es una de las ciudades con mayores índices de densidad demográfica de España e incluso de Europa (Datos INE, 2010). Es un municipio que presenta una gran heterogeneidad con respecto a sus territorios, con un centro poblado mayoritariamente por clase media autóctona, y las periferias, entre ellas la zona norte, caracterizadas por una importante presencia migrante de origen extranjero, en particular latinoamericanos con situaciones precarias a nivel socioeconómico. Siguiendo los estudios de Agnès Van Zanten (2001) en las *banlieues* de París, Maribel Ponferrada en el caso del Área metropolitana catalana define la *periferia* como “un típico entorno donde se construye la identidad de las y los jóvenes de áreas urbanas, con masificación escolar, escasas posibilidades laborales y espacios segregados y limitadores de las relaciones sociales” (Ponferrada, 2009: 83).

L'Hospitalet atrae durante las décadas 1950-1970 una inmigración muy relevante del centro y del sur de España (Andalucía, Extremadura, Murcia), y se triplica la población de la ciudad durante este periodo. La zona donde realizo el trabajo de campo se ha denominado históricamente la *Murcia chica*; de todas formas, a partir de los años '90 se produce una progresiva disminución de la población española, así como un aumento de la población migrante no comunitaria (América del Sur, Caribe, Asia, África del Norte), sobre todo a partir del año 2000 (Porzio et al., 2010; Datos INE, 2010). Si en el año 1999 los extranjeros constituyen tan solo el 4,51% de los habitantes del municipio de L'Hospitalet, en 2010 representan alrededor del 25% de la población total, con la presencia de 40 nacionalidades diferentes y un porcentaje importante de latinoamericanos. En los barrios del estudio la incidencia de los migrantes entre los residentes llega al 37% (no comunitarios en los 95% de los casos) (Datos INE, 2010), mientras que en la escuela pública los estudiantes de origen extranjero corresponden al 83% de los inscritos, y en la concertada alrededor del 40%. En los dos casos notamos un aumento sorprendente en los últimos diez años. Los jóvenes latinoamericanos, incluyendo el Caribe, representan el 55% del total de la presencia juvenil de la escuela pública de la zona educativa, y más del 30% en la escuela concertada (Datos OME, L'Hospitalet de Llobregat, 2010-2011).

El trabajo etnográfico se ha llevado a cabo en primer lugar en la escuela secundaria, pero ha tenido continuas incursiones de campo en el espacio público con observación participante (o mejor dicho participación observante) y sobre todo intensa convivencia y momentos compartidos con los grupos juveniles protagonistas de la investigación, con la realización conjunta de talleres de guión y cortometrajes. La etnografía escolar, que se basa sobre una sólida tradición disciplinar (Velasco y Díaz de la Rada, 1997; Serra, 2004), se ha construido a través de cientos de horas de observación participante en las aulas, en los momentos de recreo, en las fiestas y situaciones de convivencia dentro y fuera del horario escolar, en las reuniones docentes, en cuatro centros (dos públicos y dos concertados) durante el curso escolar 2010-2011. La etnografía se ha realizado con especial atención a los grupos de 3º y 4º

de ESO, que he frecuentado con intensidad a través de una modalidad rotatoria. En efecto, la etapa final de la escuela obligatoria se considera una etapa determinante en los términos de las perspectivas futuras de formación y/o de inclusión/exclusión en el mercado del trabajo. Los centros escolares observados comparten la misma zona territorial, pero manifiestan una serie de diferencias a nivel de prácticas educativas, metodologías pedagógicas, implicación y modalidades de intervención del equipo directivo. Uno de los objetivos de mi proyecto de investigación, en efecto, es analizar la incidencia de la escuela sobre las trayectorias educativas y la construcción de las identidades juveniles; en este sentido, en un mismo contexto territorial, y en cuatro centros escolares diferentes, me concentro en los procesos de construcción y gestión del estigma en relación a la población juvenil dominicana.

Conjuntamente con la observación participante, los intensos procesos de convivencia con los grupos estudiados y la recogida de diversos tipos de datos secundarios de carácter cuantitativo, la etnografía se construye a través de la recogida de un material muy amplio de fuentes orales. En efecto, he realizado veinticinco historias de vidas educativas de jóvenes dominicanos desde los 14 hasta los 19 años; al mismo tiempo, más allá de una gran cantidad de conversaciones informales, he entrevistado unos diez jóvenes de otras procedencias, para contrastar el punto de vista de los protagonistas del estudio. He entrevistado también unos cuarenta profesionales de la educación (profesores, directores, TIS, etc.) y unos diez profesionales/técnicos de la administración pública que trabajan en los ámbitos de juventud y educación, para profundizar la visión de quién trabaja con los jóvenes en su proceso de formación. Finalmente, he tenido la posibilidad de realizar entrevistas también con unos diez familiares de los estudiantes dominicanos (madres, padres, abuelas, hermanos/as), que me ha permitido frecuentar sus casas y entrar una vez más en contacto profundo con el mundo de los sujetos de la investigación. La triangulación de estos diferentes puntos de vista, para un total de un centenar de informantes, actores sociales distintos que participan de manera diferente pero complementaria a la construcción de la realidad de la juventud dominicana, dialoga con los diferentes contextos que he podido observar con participación e intensidad.

3. Los *negros* de la periferia de Barcelona: construcción del estigma y procesos de fracaso escolar

La juventud dominicana que ahora cursa secundaria en L'Hospitalet responde mayoritariamente al perfil de chicos que emigraron durante su infancia (6-12 años) o la (pre)adolescencia (12-16 años). Solo un poco más de la mitad de los informantes ha vivido el sistema educativo dominicano antes de experimentar el español, la otra parte solo conoce la escuela de aquí. Los informantes que han protagonizado el proceso migratorio son casi todos originarios de la capital del país, Santo Domingo. En su clasificación decimal Rúben Rumbaut (1999) define los primeros como *generación 1.5* y los segundos como *generación 1.25*. También hay chicos que han nacido en España, una *segunda generación* en sentido estricto, categoría sin duda ambigua y muy criticada porque lleva el riesgo de evidenciar, en una cadena infinita, el peso de la condición migrante como elemento de subalternidad *heredable* (García, 2008; Pedreño et al. 2005). En efecto, incluso Bourdieu preguntaba: “¿Cómo se pueden considerar *inmigrantes* a personas que no han emigrado nunca en ningún lugar y de los cuales se dice, además, que son de *segunda generación*?” (Bourdieu, 1999: 23). En España, y en general en Europa, a día de hoy se dispone de una escasa literatura sobre la inmigración dominicana (Pimentel, 2001), focalizada en el papel de las madres y del trabajo femenino (Petree y Vargas, 2005; Gregorio y Ramírez, 2000). Resultan prácticamente ausentes investigaciones sobre los jóvenes reagrupados y su presencia en la escuela y en el espacio público. Tal vacío adquiere peso en los contextos en donde los jóvenes dominicanos son protagonistas pasivos de los procesos de discriminación y estigmatización (Porzio et al.,

2010; Giliberti, en prensa). En términos generales, los profesores, los directores y las demás figuras que trabajan con jóvenes en el contexto en cuestión consideran la población dominicana como muy problemática en términos de escolarización, y ven continuidad con las dinámicas delincuenciales de la calle. Este estigma (Goffman, 2003) está bien testimoniado por las palabras de un importante funcionario que trabaja en el ámbito de la inmigración del Ayuntamiento de L'Hospitalet:

Este estigma de alguna manera los chicos dominicanos lo han merecido...y los datos lo confirmarían...sobre tres situaciones problemáticas en la calle, por lo menos en dos casos hay chicos dominicanos como protagonistas...hace dos noches ha habido un tiroteo en el barrio, y también en este caso eran jóvenes dominicanos... (Profesional del área de inmigración, Ayuntamiento de L'Hospitalet).

Es necesario considerar con gran perplejidad el dato citado, que encuentra confirmación exclusivamente en la percepción subjetiva del informante; seguramente sería interesante reflexionar sobre la base empírica de este punto de vista, según el cual los chicos *habrían merecido el estigma*. Notamos también que en las escuelas los dominicanos se consideran por los profesores los peores estudiantes: no es casualidad que se encuentren casi todos en la etapa obligatoria y en los grupos bajos de nivel, como veremos. En este sentido, en una profecía que se autocumple, se estigmatizan los alumnos dominicanos por presuntas bajas capacidades intelectuales, apoyando implícitamente peligrosas y anacrónicas teorías de la *inferioridad biológica y cultural* (Ravecca, 2009).

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...” (Profesional educativo, centro público).

Negros, con un estilo estético tendiente 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 que trabajan en el sector educativo, aunque en términos estadísticos la población dominicana represente sólo la quinta presencia por incidencia en los barrios analizados, después de ecuatorianos, bolivianos, marroquíes y peruanos (Datos INE, 2010). En ocasiones los centros estudiados se definen por los adultos como *gueto dominicano*, aunque el nivel numérico de la presencia no justificaría tal percepción y representación. Es interesante preguntarse por qué no se aplica un discurso parecido y tan estigmatizador para poblaciones más numerosas, por ejemplo los ecuatorianos o bolivianos: una serie de factores, entre ellos las características fenotípicas consideradas inferiorizantes y las correspondientes representaciones (los *negros*) participan sin duda a la conformación de este estigma.

En términos simbólicos la presencia juvenil dominicana se considera *híper-visible* y ruidosa; esta adjetivación 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 (*gritan, hacen ruido*, etc.). 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, y al mismo tiempo se genera ruido sobre su presencia, en dinámicas de representación que se retroalimentan.

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, al 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 (Apuntes del Diario de campo, 06/04/2011).

3.1 “Allá somos los blancos, mientras que acá somos los negros”

En el contexto de *acogida* los dominicanos son identificados/se identifican como los *negros* y es muy común escuchar esta denominación por la calle, así como en los pasillos de la escuela o en los mundos virtuales que los chicos tanto utilizan (Facebook, Metroflog). Ahora, dependiendo de quién lo dice, y de qué manera lo hace, referirse a una persona definiéndola como *negra* puede tener distintas connotaciones; probablemente, en la escuela, en la mayor parte de los casos son los chicos los que la utilizan para autodefinirse. Aunque se utilice con cariño y no en términos de estigma, el concepto de *negro* mantiene siempre en forma latente lo que Renato Levrero (en prensa) define *forma histórica de opresión social*. Los dominicanos, al contrario de lo que experimentan en la sociedad de *acogida*, en su contexto de origen son los *blancos*, los *hegemónicos*; la categoría social de *negros* en este caso se asigna a (y se interioriza por parte de) los haitianos, otros habitantes de la isla. Tal como 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... (Edgar, dominicano, 16 años, 4º de ESO, desde hace 2 años en L'Hospitalet).

Tal como intuye Edgar, y argumentan varios autores (Levrero, en prensa; Curcio, 2010) la construcción social de las *razas* (los *blancos* y los *negros*) acaba por ser relativamente independiente del color de la piel. Dicho de otra manera, aunque el *blanco* y el *negro* parezcan tener una relación directa con el color de la piel, a menudo el color acaba siendo fruto de la *construcción social de la realidad* (Berger y Luckmann, 1966). En República Dominicana, por ejemplo, como subraya la historiadora Martínez-Vergne, “el calificativo *negro* es de aplicación exclusiva para los haitianos, cuando hay dominicanos del mismo color (...). En nuestros países, una *emblanquece* 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 definidos/definirse *negros* o *blancos*, en términos de construcción social de la *raza*, se inscribe en las relaciones de hegemonía y subalternidad de los diferentes contextos sociales. Se trata entonces de comprender quienes son, y por cuales razones, los *negros*, las *no-personas* (Dal Lago, 1999), sujetos que tienen un estigma construido sobre si mismos que les impide contar con los plenos derechos de ciudadanía. Frantz Fanon, celebre psiquiatra martinicano, describe la subordinación interiorizada de los negros hacia los blancos, en una interpretación que se sitúa dentro de la historia colonial; en este sentido “Francia es un país racista, porque el mito del negro malo forma parte del subconsciente de la colectividad” (Fanon, 1952:89). Por lo que cuentan mis informantes, también en República Dominicana existe el mito del *negro malo*, referido esta vez a la población haitiana, como parte del subconsciente de la colectividad.

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 años, 4º de ESO, desde hace 3 años en Barcelona, el año pasado estuvo en Santo Domingo, retornó este año).

Los dominicanos presentan la población haitiana como completamente opuesta a si mismos: “Nosotros decimos que el haitiano está hecho al revés, es el contrario de nosotros.” No se trata solo de diferencias, sino de inferioridad; es así que Edgar comenta que “los haitianos dicen que el dominicano sabe demasiado...que es más inteligente”. Es interesante observar como la metáfora se invierte totalmente con la migración, donde ellos son considerados negros y poco inteligentes, con pocas capacidades de abstracción y destinados a trabajar como mano de obra barata, como emerge implícitamente por la siguiente cita.

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 (Profesional educativo, centro público).

Son procesos de inferiorización y estigmatización parecidos a los que sufre la población haitiana en República Dominicana y que protagoniza entonces la población dominicana en España. Notamos que si en República Dominicana muchos jóvenes informantes tenían en su propia casa una señora de la limpieza, en todos los casos una mujer haitiana, pues ahora son sus madres las que limpian las casas de los españoles. Simón nos explica “desde siempre los negros trabajan como negros, porque los negros son los que más trabajan, para vivir como blancos” (Simón, dominicano, 16 años, 3º de ESO, desde hace 7 años en L’Hospitalet).

3.2 Elementos para leer los procesos de fracaso escolar y las *disociaciones*

La presente etnografía confirma los procesos de fracaso escolar generalizado de la población estudiada, con algunas pocas excepciones. En las escuelas concertadas los estudiantes dominicanos son pocos en la ESO (1-2 por grupo), casi todos obligados por la administración pública dentro de las políticas de repartición de los flujos migratorios, y completamente ausentes en la etapa postobligatoria. En los centros públicos analizados, los dominicanos representan alrededor del 10-12% de la población en ESO, pero son absolutamente minoritarios en los recorridos postobligatorios, donde no llegan ni al 2%. En este sentido, la gran mayoría de chicos dominicanos que frecuenta la ESO no sigue en la etapa postobligatoria, sino que interrumpe su recorrido formativo, en muchos casos sin diploma de ESO. En los 4º de ESO que estoy analizando este año también son relativamente pocos los chicos dominicanos que tienen la expectativa de cursar Ciclos Formativos o todavía menos ir al Bachillerato, descritos como “tuertos en un mundo de ciegos” por parte de un profesional educativo entrevistado. Los procesos de abandono durante el curso también son bastante frecuentes, este año he podido seguir varias biografías de chicos que han acabado dejando el colegio. De todas maneras, hay que esperar el final del curso académico 2010-2011 y las decisiones finales sobre aprobaciones y suspensos, y analizar las posteriores elecciones educativas para realizar un análisis completo sobre estos aspectos de mi etnografía. Por ahora, me limito a detectar entonces una presencia consistente en ESO, en donde llegan a ser el segundo colectivo por procedencia en los dos centros públicos analizados, y una clara *ausencia* en Bachillerato, así como en los Ciclos Formativos. Este dato se puede considerar un claro indicador de fracaso escolar y subalternidad a nivel sociolaboral.

Los procesos de construcción del estigma sin duda influyen en los procesos de fracaso escolar. De todas formas, es imprescindible también tomar en cuenta toda una serie de otros factores. Para empezar, con Portes y MacLeod, podemos afirmar que “resulta claro que el capital cultural y los vínculos sociales, así como la entera experiencia social de un grupo

migrante juega un papel clave en la educación de sus hijos” (Portes e MacLeod, 1999: 392). Para analizar los elementos que influyen en la escolarización de los recién llegados ocurre observar la edad y el conocimiento lingüístico, el soporte y compromiso familiar en las actividades escolares, el grupo nacional de origen, las expectativas de movilidad, el capital social y las redes que dispone la familia inmigrada, la calidad de la escuela, la composición social de la misma, la relación con los docentes y el equipo directivo, y las políticas que definen los caracteres del sistema educativo (Queirolo Palmas 2002: 14).

El sociólogo Miguel Ángel Alegre (2008), analizando factores muy parecidos que influyen en las trayectorias escolares de los chicos, propone una de doble mirada: en primer lugar, nos tenemos que referir al conjunto de factores que describen las circunstancias particulares del alumnado, su entorno social y familiar. En segundo lugar, es necesario referirse a todas aquellas variables que describen las características propias del entorno escolar. En relación al primer conjunto de factores, Alegre (2008:61) señala tres elementos principales que se vinculan a la población migrante: la edad de llegada e inicio de la escolarización; el conocimiento o desconocimiento de la lengua de instrucción; la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. Por lo que hace el segundo conjunto de variables, vinculado al sistema educativo de la sociedad de acogida, se destacan las estructuras de comprensividad del sistema educativo, las prácticas pedagógicas de atención a la diversidad, las políticas específicas de acogida y escolarización del alumnado extranjero, la composición social del centro escolar, el clima de la escuela (Alegre 2008: 64). Compartimos con los teóricos de la *School Effectiveness Research* (SER) el grado de influencia de los procesos pedagógicos y organizativos propios de la vida diaria de las escuelas que, en efecto, pueden acabar marcando la diferencia, como emerge por los primeros resultados de mi trabajo de campo.

Se asume así que tales factores son claramente identificables y replicables: un director de escuela dinámico, con capacidad de liderazgo y centrado en la cuestión del desarrollo pedagógico, un clima de consenso, la cohesión y la cooperación entre profesores, la existencia de una «atmósfera ordenada» en la escuela, la orientación de la práctica docente hacia el éxito académico, la presencia de un clima académico positivo y motivador, de unas expectativas normativas claras respecto al comportamiento de los alumnos, de unas buenas relaciones alumno-profesor y entre alumnos, de la extensión del valor instrumental otorgado a la escolarización, de un elevado grado de disponibilidad mostrada por el docente accesible para sus alumnos, de unas relaciones intra e interdepartamentales fluidas, de la consistencia entre discurso y práctica docente (Alegre 2008: 69-70)

El fracaso escolar generalizado de los chicos dominicanos se interpreta de manera muy distinta si los que opinan son los profesores o los alumnos; emergen claramente las *disociaciones*, o sea el conjunto de factores que sitúan al alumno en una posición de incompreensión (cuando no de resistencia) con respecto a las finalidades y exigencias de la institución escolar (Bernstein, 1990).

Los profesores en términos generales afirman que la primera motivación del fracaso se produciría a partir de un déficit escolar previo; en efecto, opinan que en República Dominicana el sistema escolar funcionaría mal y el nivel educativo sería particularmente bajo.

El nivel escolar de República Dominicana es especialmente bajo, y nos ha pasado que lleguen chicos en la ESO que prácticamente no se habían escolarizado nunca...es que el nivel allá es muy bajo, y cuando llegan aquí es muy difícil... (Profesional educativo, centro público)

Tanto las madres/padres como los chicos no están de acuerdo con esta interpretación de los profesores y subrayan que, en diferentes casos, el nivel escolar de allá puede ser igual o incluso más alto que el de aquí.

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 años, 4º de ESO, desde hace 3 años en Barcelona, el año pasado estuvo en Santo Domingo, retornó este año).

En cualquier caso, notamos que el discurso de los profesores, que focaliza sobre el déficit escolar previo y las deficiencias de la escuela de origen, no convence a partir de la constatación que se puede aplicar solo a una parte de los sujetos. Como hemos visto, poco más de la mitad de mis informantes se han escolarizado en el país de origen, los demás han empezado la escuela en Cataluña. Subrayamos también que en la totalidad de los casos esta opinión no se basa en un conocimiento real del sistema educativo dominicano, desconocido por parte de los profesores de aquí. La escuela de acogida no conoce la de origen, y desde aquí prácticamente no se tiene en cuenta la escolarización protagonizada en República Dominicana: notamos por ejemplo que quien ha repetido allá, entra de todas formas aquí en el nivel que le corresponde por edad, como si no hubiera perdido un año en su vida escolar. Al mismo tiempo, quien estaba adelante de un curso, se le baja por el mismo criterio.

Algunos profesores tienen una idea particularmente negativa y estereotipada de la educación en República Dominicana, y algunos creen y afirman, equivocándose, que no es obligatoria, dejando entender que la mayoría de chicos no se escolarizarían. En realidad la escuela en República Dominicana es obligatoria hasta los 14 años (Escuela Primaria), y siguen luego 4 años de Bachillerato en donde no es obligatoria, pero si ofrecida gratuitamente por el Estado; la tasa de escolarización es prácticamente universal entre los 5 y los 13 años (último curso de Preprimaria y ocho años de Primaria) y supera el 50% en Secundaria (Colectivo Ioé, 2010).

Los profesores de aquí mencionan a menudo el horario escolar que es más corto que en España, pudiendo elegir mañana, tarde o noche; algunos dicen que es de dos-tres horas cada día, cuando en realidad son entre cuatro y seis, dependiendo de los cursos (Ministerio de Educación de República Dominicana, Calendario Escolar 2010-2011). Los profesores españoles interpretan las pocas horas lectivas como índice de baja calidad, y ridiculizan un horario escolar según ellos excesivamente corto: “Claro, ahí solo hacían dos o tres horas al día...Vienen de ahí que no habían hecho nada y aquí se le hace difícil” (Profesional educativo, centro público). Los chicos no comparten esta interpretación y no creen que por hacer menos horas el nivel tiene que ser más bajo, sino que interpretan que aquí se sienten agobiados, con el instituto mañana y tarde, y como consecuencia bajarían sus motivaciones hacia el centro y hacia el estudio:

No sé, como que no me inspira el colegio...yo cuando me pongo lo cojo, pero es como que me agobia, es que también son tantas horas de colegio...ahí iba muy contenta al colegio, me levantaba por la mañana contenta para ir a la escuela...aquí te agobian todas estas horas, no me acostumbro todavía... (Lizbeth, dominicana, 16 años, 4º de ESO, desde hace 4 años en L'Hospitalet)

Es muy común escuchar chicos que allá eran muy buenos estudiantes y que aquí protagonizan historias de fracaso escolar. Los profesores tienen la tendencia a explicar este dato con la motivación de que “han venido sin hábitos de estudio, aquí el nivel es más alto y se necesita otro tipo de compromiso escolar”. Según la mayoría de mis informantes la explicación no residiría en estas razones, sino en que los chicos aquí pierden la motivación y dejan de estudiar.

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 años, 4º de ESO, desde hace 3 años en Barcelona, el año pasado estuvo en Santo Domingo, retornó este año).

3.3 Los grupos por niveles académicos y expectativas formativas: los dominicanos en los grupos bajos

Otro elemento para leer este fracaso escolar consiste en la consideración de que la gran mayoría de los dominicanos presentes en los centros donde dividen los grupos por niveles, están en los *grupos bajos*, tal como los definen los profesores, o los *grupos de los tontos*, tal como entienden los estudiantes. Dos de los cuatro centros analizados en mi etnografía, los públicos, realizan grupos por niveles académicos y por expectativas formativas. Por lo que concierne los centros concertados, uno de ellos tiene solo un grupo por línea, y no podría entonces llevar adelante esta práctica, y en el otro los grupos son mixtos pero se realizan desdoblamientos por niveles académicos en matemáticas y lenguas. En principio la LEC (Llei d'Educació de Catalunya) está en contra de la práctica de las agrupaciones por niveles en la ESO (Ferrer, 2010) y propone “una escolarización mixta, que tiene que ser objeto de atención preferente” (LEC, artículo 43, c-d); de todos modos esta y otras investigaciones hacen constar que efectivamente esta práctica se lleva a cabo a menudo en la escuela catalana. Incluso el último informe PISA demuestra que un 30% del alumnado que realizó las pruebas pertenecía a escuelas donde había agrupaciones por niveles (Ferrer 2010). Esta constatación demuestra que, con respecto a diferentes cuestiones, normativa y realidad van por caminos muy diferentes.

Los profesionales favorables a esta práctica tan difusa afirman en primer lugar “que se tiene que dar importancia también a quién tira”, y hacer grupos mixtos no permitiría trabajar con todos, bajando claramente el nivel general y perjudicando los chicos que pueden y quieren formarse con seriedad. Haciendo grupos divididos por niveles, según esta interpretación, ayudaría a crear contextos educativos en donde es más fácil trabajar, cada uno con el nivel adecuado. Si no fuera así, según estos profesionales la escuela perdería el Bachillerato, no teniendo “ningún grupo que tira”; también pesa la amenaza de algunos padres de cambiarlos de centro si no ponen su hijo en el grupo *bueno*. Algunos profesionales mencionan que esta práctica ayudaría incluso los chicos de los grupos bajos, porque de esta forma conseguirían el diploma de la ESO, que difícilmente obtendrían de otra manera. Muchas investigaciones realizadas en el ámbito de la Antropología y la Sociología de la Educación, ven esta práctica como potencialmente segregadora y peligrosa, porque contribuye a la creación de expectativas y recorridos diferenciados para poblaciones con diferentes procedencia, clase social y capital sociocultural (Oakes y Stuart 1998; Ansalone 2006; Martín Rojo y Mijares 2007; Ponferrada 2009). Este debate en términos de literatura académica internacional se ha expresado en torno a los conceptos de *tracking* (segregación por orientación escolar, practicada sobre todo en EE.UU.) y *streaming* (separación por niveles de rendimiento, practicada sobre todo en el mundo británico).

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 cuanto a las opiniones de los chicos y chicas, muchos de los estudiantes entrevistados llegan a ver esta práctica como positiva, incorporando explicaciones parecidas a las de los profesionales. Incluso algunos lo ven como una ayuda que el profesorado puede hacer al chico, pensando erróneamente que sólo de este modo podrían obtener el diploma de la ESO.

Es muy común escuchar la voz de chicos que deciden voluntariamente ir a los grupos más bajos, porque tendrán que esforzarse menos a nivel de estudios y creen que es una opción para *listos*, no pensando en su futuro formativo y laboral. Entendemos que la práctica de la separación por niveles de aprendizaje puede facilitar estos procesos de de-responsabilización de los jóvenes y rebajada de las expectativas formativas y laborales.

De cualquier manera, también hay estudiantes que critican abiertamente esta práctica escolar porque se dan cuenta que puede convertirse fácilmente en un acto de etiquetado que desfavorece al joven, rebajando sus logros educativos y expectativas formativas.

No me gusta nada mi grupo, porqué 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 años, 3º de ESO, desde 7 años en L'Hospitalet)

Tal como afirma Ansalone, “la práctica del tracking tiene un impacto negativo sobre el concepto de sí mismos y el autoestima de los estudiantes de los grupos bajos, limitando sus oportunidades de aprendizaje. Al mismo tiempo, se puede afirmar que el tracking facilita la perpetuación de las estructuras existentes a nivel de clases sociales” (Ansalone, 1999: 1). El mayor peligro de esta práctica educativa es que potencialmente 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 (Ponferrada 2009: 70). De esta manera, es muy fácil que la educación asuma el papel de “pilar de las desigualdades” (Dronkers 2008) y que soporte de este modo la reproducción de viejas y nuevas desigualdades sociales (Bourdieu, Passeron 1977; Willis 1977).

4. Reflexiones conclusivas

En un contexto escolar en el que se tiende a la estigmatización de la inmigración, se ha profundizado en el discurso sobre uno de los colectivos juveniles considerado más preocupante, y muy poco investigado en España. La población juvenil dominicana en la zona norte de L'Hospitalet parece estar mucho más presente en términos de visibilidad simbólica que de presencia estadística; en este sentido, hemos hablado de una presencia *hiper-visible, ruidosa* (de manera activa y pasiva), y estigmatizada. Tales procesos de estigmatización se vinculan, como hemos visto, a la construcción social de la estética y del color de la piel, a la percepción de su presunta visibilidad y ruido en el espacio público, a las interpretaciones sesgadas de sus procesos de fracaso escolar, hasta peligrosas teorías de marco biologista.

Los primeros resultados del estudio analizan los evidentes procesos de fracaso escolar que se dan entre este colectivo juvenil, presente en la ESO y mayoritariamente en los *grupos bajos*, según la división aplicada de grupos por niveles académicos y expectativas formativas, y prácticamente ausente en la etapa postobligatoria. En términos generales, los profesionales de la educación del contexto en cuestión consideran a los jóvenes dominicanos como un colectivo particularmente problemático, y hay un *estigma* que se ha construido sobre ellos en los últimos años. Este *estigma* se puede interpretar como un elemento que tiene un poder de retroalimentación sobre los procesos de fracaso escolar y en general sobre los procesos de subalternidad social protagonizados por esta juventud, actuando en ocasiones como una *profecía que se autocumple*. Se ha intentado leer el estigma de los jóvenes dominicanos a la luz de las categorías identitarias *blancos/negros*, que se inscriben en las relaciones de hegemonía y subalternidad de los diferentes colectivos sociales. Hemos visto entonces que sí allá eran los *blancos*, en L'Hospitalet los jóvenes dominicanos son los *negros*, considerados

pocos inteligentes y *delincuentes*, con todo lo que esta caracterización subordinada y criminalizada conlleva.

Se ha reflexionado sobre los procesos de fracaso escolar de los dominicanos, explorando una serie de factores a tener en cuenta, contrastando los puntos de vistas de los profesionales con las visiones emic de los protagonistas de las historias de vida. El estigma que se ha construido en los últimos años sobre esta población juvenil se ha interpretado como un elemento que facilita la retroalimentación del fracaso escolar y de las inserciones subalternas en el mercado de trabajo. Emerge con claridad la distancia que existe entre la visión de los colectivos juveniles y la de los profesionales de la educación, alimentando la incomprensión y los malentendidos del desencuentro entre escuela y grupos juveniles estigmatizados. Dicho de otra manera, hemos intentado explicar las *disociaciones*, o sea el conjunto de factores que sitúan el alumno en una posición de incomprensión (cuando no de resistencia) con respecto a las finalidades y exigencias de la institución escolar (Bernstein, 1990). Los resultados de estos desencuentros y disociaciones acaban por ser realmente preocupantes, porque tienen repercusiones directas en los procesos de reproducción de las viejas y las nuevas desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron 1977; Willis 1977).

5. Bibliografía

ALEGRE, Miguel Ángel (2008) *Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?*, Revista de Educación, 345: 61-82.

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

BENASSO, Sebastiano; BONINI, Emanuela (2009) “Gangsta style e consumi. Etnografía di un matinée”. En L. QUEIROLO PALMAS (a cura di) *Dentro le gang. Giovani, migranti e nuovi spazi pubblici*, Verona, Ombre Corte, pp.89-102.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas [2005 (1966)] *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires, Amorrurtu.

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

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude [1977 (1970)] *La reproducción*. Barcelona, Laia.

CARRASCO, Silvia; PAMIES, Jordi; NARCISO, Laia (in corso di pubblicazione) *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”, León, 6-9 septiembre de 2011.

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

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

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

FEIXA, Carles (dir.); PORZIO, Laura; RECIO, Carolina (coords) (2006) *Jóvenes “latinos” en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*. Barcelona, Anthropos.

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

GILIBERTI, Luca (en prensa) “*Allá somos los blancos, mientras que acá somos los negros*”. *Jóvenes dominicanos en la escuela secundaria de la periferia de Barcelona*, XII Congreso de Antropología de la FAAEE “Lugares, tiempos, memorias. La Antropología Ibérica en el Siglo XXI”, León, 6-9 septiembre de 2011.

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

GREGORIO, Carmen y RAMÍREZ Ángeles (2000) *¿En España es diferente...? Mujeres inmigrantes dominicanas y marroquíes*, Papers: Revista de sociología, 60: 257-273.

KRUSE, K.M. (2005) *White flight: Atlanta and the making of Modern Conservatism*, Princeton, Princeton University Press.

MARTIN ROJO, Luisa; MIJARES, Laura (eds.) (2007) *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, Madrid, CREADE.

OAKES, Jeanny; STUART, Ami (1998) *Detracking for High Student Achievement*, *Educational Leadership*, 55 (38): 41-48.

PEDONE, Claudia (2008) “*Varones aventureros*” vs. “*Madres que abandonan*”: *reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana*, REMHU. Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Ano XVI, Nº 30, 2008: 45-64.

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

PETREE, Jennifer; VARGAS Tahira (2005), *Dominicanos en Suiza. Pautas, prácticas e impactos de la migración transnacional y el envío de remesas que vinculan República Dominicana y Suiza*. Lausanne, Ecole Polytechnique Federale.

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

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

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

PORZIO, Laura (Dir.); GILIBERTI, Luca; HAKIM, Nadia; RODRÍGUEZ, Alexis; MÜLLER, Torben (2010) *Escenaris urbans, adscripció identitària i estils: joves i espai públic. La mirada des dels municipis*, Àrea d'Igualtat i Ciutadania, Diputació de Barcelona, Informe inédito.

PORZIO, Laura; GILIBERTI, Luca (2009) “Espacio público, conflictos y violencias. El caso etnográfico de las organizaciones juveniles de la calle”. En I. MARKEZ, A. FERNÁNDEZ y P. PÉREZ-SALES (Eds.) *Violencia y Salud mental. Salud mental y violencias institucional, estructural, social y colectiva*, Madrid, AEN, pp. 435-447.

- QUEIROLO PALMAS, Luca (2002) “Istruzione e migranti: dove va la ricerca?” En G. GIOVANNINI, L. QUEIROLO PALMAS (a cura di) *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 1-30.
- QUEIROLO PALMAS, Luca; TORRE, Andrea T. (a cura di) (2005) *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, Genova, Fratelli Frilli Editori
- RÓDRÍGUEZ, Rocío (2006) “Entrevista a Teresita Martínez-Vergne”, *Revista Cultural Vetas*, <http://archivodevetas.blogspot.com/2006/07/teresita-martinez-vergne-entrevista.html>
- RAVECCA, Andrea (2009) *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, Franco Angeli.
- RUMBAUT, Rúben (1997) *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, *International Migration Review*, 31 (4): 923-960.
- SAYAD, Abdelmalek [2002 (1999)] *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- SERRA, Carles (2004) *Etnografía escolar, etnografía de la educación*, *Revista de Educación* 334: 165-176.
- VAN ZANTEN, Agnès (2001) *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieu*. Paris, Presses Universitaires de France.
- VELASCO, Honorio; DÍAZ DE RADA, Ángel (1997) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*, Madrid, Editorial Trotta.
- WILLIS, Paul [1988 (1977)] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.