

CARTOGRAFÍA DE CONOCIMIENTOS

De la educación etnocéntrica a comunidades educativas interculturales



ÍNDICE

PRESENTACIÓN

Cartografía de Conocimientos: De la educación etnocéntrica a comunidades educativas interculturales	4
--	---

CAP 1. Contexto histórico y social de los flujos migratorios República Dominicana – España 9

1.1 VISIÓN HISTÓRICA DE LA MIGRACIÓN DOMINICANA 9	
1.1.1. Factores que condicionan los movimientos migratorios	9
1.1.2. Flujos migratorios: República Dominicana - España (1980-actualidad)	10
1.1.3. Establecimiento en España	10
1.2 DATOS CLAVE DE COLLBLANC – LA TORRASSA, L’HOSPITALET DE LLOBREGAT 11	

CAP 2. Desigualdades estructurales en sociedad receptora 13

2.1 PERSPECTIVA INTERSECCIONAL 13	
2.1.1. Eje clase social: mercado laboral y techo de empleo	15
2.1.2. Eje diversidad cultural: racismo percibido	19
a) Racismo generalizado	19
b) Proceso social de racialización: la negritud	19
c) Racismo en la escuela	20
2.1.3. Eje Género	21

CAP 3. Comunidad Dominicana: vida familiar y vecinal 23

3.1 CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA FAMILIAR DESPUÉS DEL PROCESO MIGRATORIO 23	
3.1.1. La familia y su función en la educación	23
3.1.2. Transmisión de los roles de género / identidad de género / orientación sexual a los hijos/as	23
3.1.3. Autoridad en el hogar	24
3.2 ÁMBITO VECINAL Y COMUNITARIO 25	
3.2.1. Grupos de relación	25
3.2.2. Organización comunitaria	25
3.2.3. Redes de apoyo	26
3.2.4. Espacio público	26
3.3 ESTRATEGIAS PARA LA PRESERVACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL: ENCUENTROS, NEGOCIACIONES Y TENSIONES ENTRE SISTEMAS CULTURALES 27	
3.3.1. La generación en transición, jóvenes reagrupado/as	30

CAP 4. Educación y diversidad cultural 32

4.1 LA ESCUELA INTERCULTURAL 32	
4.1.1. La escuela catalana. Aproximación histórica a la perspectiva intercultural	32
4.1.2. Repensando la perspectiva intercultural. La interculturalidad crítica	34
4.1.3. Hacia un modelo intercultural antirracista	34

4.2 NO CONSECUCCIÓN DE LA E.S.O. EN ALUMNADO CON BAGAJES MIGRATORIOS EXTRANJEROS	35	c) Perspectiva interseccional: ejes de categorización social clase, género, raza/cultura	47
4.2.1. Estudio del Centre d'Estudis Demogràfics, 2018.	35	d) Proceso migratorio	47
4.2.2. El fracaso en el rendimiento académico visto por la comunidad dominicana de Collblanc - la Torrassa	37	e) Competencias profesionales e interculturales propias	47
a) Causas	37	5.4 COMPARACIÓN ENTRE LAS OPINIONES DE LA COMUNIDAD DOMINICANA Y EL PROFESORADO	48
b) Narrativas sobre educación y dificultad para llegar a estudios superiores	39		
CAP 5. Dentro de las aulas: percepciones cruzadas	40	CAP 6. Síntesis	50
5.1 MAPA RECURSOS EDUCATIVOS DISTRITO II	40	6.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS COMUNIDAD DOMINICANA EN L'HOSPITALET DE LLOBREGAT	50
5.2 OPINIONES DE LA COMUNIDAD DOMINICANA EN ÁMBITO EDUCATIVO	41	6.2 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE LA COMUNIDAD DOMINICANA EN EL TERRITORIO EN BASE A LOS DISTINTOS EJES DE CATEGORIZACIÓN SOCIAL	50
5.2.1. Contrastes entre el sistema educativo catalán y dominicano	42	6.3 COMUNIDAD DOMINICANA: VIDA FAMILIAR Y VECINAL. IDENTIDADES CULTURALES DESPUÉS DEL PROCESO MIGRATORIO	51
5.2.2. Experiencias específicas por franjas de edad: infantil, primaria y secundaria	43	6.4 COMUNIDAD DOMINICANA: PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y LOS ENTORNOS EDUCATIVOS EN SOCIEDAD RECEPTORA	53
5.2.3. Experiencias específicas por franjas de edad: la opinión de adolescentes	45		
a) Dificultades en el aprendizaje del catalán	45	CAP 7. Recomendaciones	55
b) Dificultades respecto al nivel académico y horarios	45	7.1 NECESIDADES EXPLÍCITAS DE LA COMUNIDAD DOMINICANA	55
c) Relación con el profesorado	45	7.2 RECOMENDACIONES DEL EQUIPO INVESTIGADOR.	56
d) Etnocentrismo en las aulas	45	BIBLIOGRAFÍA	59
5.3 OPINIONES DEL PROFESORADO	46	ANEXO	61
5.3.1. Cuestionario: estructura y objetivos	46		
5.3.2. Percepciones del profesorado sobre:	46		
a) Alumnado de comunidades migradas extranjeras	46		
b) Familias alumnado de comunidades migradas extranjeras	46		

PRESENTACIÓN

¿POR QUÉ?

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

Ante una sociedad compleja y pluralmente diversa como la actual, asegurar el acceso a la educación en clave inclusiva – derecho básico y universalmente reconocido – se vuelve un reto para las políticas públicas y la comunidad. Para poder caminar hacia una educación intercultural, es preciso una profunda revisión crítica desde las administraciones públicas y el sistema educativo en su conjunto, con la voluntad de analizar los logros conseguidos hasta la fecha y los retos y necesidades que la sociedad contemporánea demanda.

El presente trabajo es el resultado de un proceso de IAP (Investigación – Acción Participativa) en la que **las aportaciones de la comunidad dominicana** en relación al sector educativo de los barrios de Collblanc y La Torrassa son **la fuente de información principal**. Se visibiliza así conocimiento que puede ser relevante en el diagnóstico de estas necesidades, retos y elementos de mejora del modelo de gestión de la diversidad cultural existente en el territorio.

Se pretende también impulsar una reflexión que sitúe en primer plano las dinámicas de poder y de discriminación existentes entre cultura hegemónica y culturas minorizadas, entendiendo que no se puede caminar hacia un modelo intercultural crítico sin transitar este cambio de mirada y de paradigma, superando el folclorismo y paternalismo derivados de la mirada etnocéntrica imperante.

Cartografía de Conocimientos:

De la educación etnocéntrica a comunidades educativas interculturales

“**Cartografía de Conocimientos: de la educación etnocéntrica a comunidades educativas interculturales**” pretende pues contribuir a la reflexión y al diálogo necesarios para que la comunidad educativa pueda adaptarse a las diversidades actuales generando verdaderas relaciones de igualdad de derechos y oportunidades a todo el alumnado y a todas las familias.

¿QUIÉN?

UNA COLABORACIÓN ENTRE ENTIDADES Y PERSONAS CON BAGAJES COMPLEMENTARIOS

La IAP se realiza entre los meses de octubre de 2018 y noviembre de 2019 gracias al trabajo colaborativo entre profesionales de dos entidades y la contratación de una mediadora intercultural:

1. La Asociación Educativa Itaca¹: entidad que trabaja en el distrito de Collblanc – la Torrassa de L’Hospitalet de Llobregat desarrollando proyectos socioeducativos al servicio de la comunidad, para generar igualdad de oportunidades y acompañar procesos de desarrollo personal y empoderamiento para infancia, juventud y familias.

La A. E. Itaca es la entidad gestora del **Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural (ICI)²**, impulsado por Obra Social “la Caixa” de la mano

¹ <https://itacaevents.org/ca/>

² <http://projecteiclh.cat/ca/>



del Ayuntamiento de L'Hospitalet de Llobregat. Éste se desarrolla desde el 2014 en Collblanc y la Torrassa y pretende contribuir a la mejora de la cohesión social y de la convivencia intercultural.

El Proyecto ICI **asume las funciones de coordinación general de la acción y aporta su amplia experiencia y conocimiento en el ámbito del trabajo comunitario intercultural y la relación con el territorio.**

2. El Centre d'Estudis Africans i Interculturals (CEAI)³: entidad dedicada al estudio, formación y divulgación sobre el continente africano, las migraciones y la interculturalidad. La colaboración se realiza concretamente con el proyecto *Cartografia de Coneixements*⁴, nacido en 2012 con la voluntad de construir espacios de encuentro intercultural basados en la interacción positiva y el reconocimiento de los saberes y prácticas de las comunidades culturales no hegemónicas.

El proyecto *Cartografia de Coneixements* **aporta a la investigación el marco metodológico y teórico de la IAP, testeado en acciones anteriores del campo de la salud y educación intercultural, así como su experiencia en el paradigma de la interculturalidad crítica.**

³ <https://centrestudisaficans.org/>

⁴ <https://centrestudisaficans.org/cartografiadeconeixements/>

3. Mediadora intercultural de origen dominicano: persona del territorio concedora del tejido social y asociativo comunitario, con experiencia en el sector de la educación informal en su país de origen.

La mediadora intercultural asume la función de dinamizar a las personas y colectivos dominicanos participantes en el estudio, co-interpretar las aportaciones de los grupos focales, co-analizar la información obtenida y transmitirla en sesiones formativas.

El paradigma intercultural es también metodología, y conlleva **que el equipo motor esté compuesto por personas pertenecientes a los paradigmas culturales dominicano y local (español-catalán).**

El proyecto se ha realizado gracias a la financiación surgida de la Convocatoria de Interculturalidad y Acción Social 2018 de la Fundació Bancària "la Caixa". A su vez, ha sido premiado con el Premio "la Caixa" a la Innovación Social 2018.

¿QUÉ QUEREMOS?

OBJETIVOS

- * **Realizar una investigación etnográfica** con la comunidad dominicana para conocer y reconocer su visión, conocimientos y valoraciones.
- * **Promover la participación de la comunidad dominicana** en la construcción de relaciones interculturales.
- * **Prevenir la exclusión y/o discriminación de las personas migradas y/o racializadas⁵ en el ámbito educativo.**

⁵ Hablamos de personas racializadas para referirnos a personas que son identificadas como extranjeras desde el paradigma cultural hegemónico eurocéntrico, independientemente de si jurídicamente son extranjeras o no. La existencia de tal proceso de racialización estructura y legitima desigualdades sociales entre la población considerada "autóctona" y los/as "otros", a los que la sociedad mayoritaria atribuye una pertenencia identitaria ligada al "Sur global". Ya sea por las características físicas o conductuales de la persona, lengua materna utilizada, simbología religiosa, la pertenencia a un grupo étnico minorizado etc., las personas racializadas están expuestas a discriminaciones sociales diversas por el hecho de ser leídas como extranjeras-extrañas, como la población gitana. Y sobre todo la racialización tiene que ver con los cuerpos; se fija en el nombre y apellidos, el aspecto físico, la indumentaria, y también en las prácticas y símbolos religiosos. Es el caso, por ejemplo, de menores nacidos en el territorio que siguen siendo leídos como extranjeros por el hecho tener algún progenitor o antepasado que realizó un proceso migratorio (la mal llamada segunda generación).

- * **Transmitir el conocimiento generado** a profesionales del ámbito educativo y de la administración con el fin de potenciar la perspectiva de la interculturalidad crítica.
- * **Facilitar espacios de encuentro** entre las personas dominicanas y los/as profesionales del mundo educativo para propiciar el conocimiento mutuo, la interacción positiva y el diálogo para promover relaciones de mayor horizontalidad y respeto.
- * **Generar un dossier divulgativo** que permita catalizar el conocimiento adquirido y socializarlo con personas y recursos de otros territorios.
- * **Propiciar sinergias entre actores comunitarios** (administración pública; agrupaciones formales e informales de la comunidad dominicana en el distrito; claustros y profesorado; entidades del tercer sector; ciudadanía) para que la incorporación de la perspectiva intercultural pueda ser transversal.



¿CÓMO?

A. LA(S) PERSPECTIVA(S) DEL ESTUDIO

El proyecto asume como ejes transversales de la investigación la **perspectiva intercultural, la perspectiva interseccional y el enfoque de intervención comunitaria**.

Perspectiva intercultural

Visión que valora y reconoce la diversidad de las culturas sin exacerbar las diferencias sino observando posibles aspectos comunes o lugares de encuentro⁶. Trabajar desde este enfoque implica tener en cuenta los principios de: reconocimiento de la diversidad, igualdad de derechos y equidad, interacción positiva/diálogo intercultural, participación diversa i sentimiento de pertenencia múltiple⁷.

Perspectiva interseccional

La mirada interseccional⁸, aportación afroamericana, complementa la perspectiva intercultural al comprender que varios ejes de categorización social (tales como clase social, género, origen cultural, etc.) actúan simultáneamente en la experiencia personal y colectiva, generando posiciones desiguales de poder/privilegio y opresión/discriminación en función de varios ejes cruzados⁹.

Enfoque de intervención comunitaria

Modelo¹⁰ que, a través de la participación y del trabajo conjunto de los agentes que conforman la comunidad (ciudadanía, recursos y administración pública) impulsa un proceso comunitario de diseño de respuestas colectivas a las necesidades detectadas en el territorio, transformando las relaciones entre los protagonistas.

6 GIMÉNEZ, C. (2008); *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*, Ikuspegi, Observatorio Vasco de Inmigración.

7 Para consultar más referentes sobre interculturalidad: PANIKKAR, R. (2004); *Pau i Interculturalitat, una reflexió filosòfica*. Ed Proa.

8 CRENSHAW, K. (1989); *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. The University of Chicago Legal Forum.

9 DAVIS, A. (2004); *Mujeres, raza y clase*, Akal Ediciones, Madrid.

10 MARCHIONI, M. (2001); *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*, Editorial Popular, Madrid.

La intervención comunitaria caracteriza el desarrollo del proyecto: desde la fase inicial de detección de necesidades con el personal educativo, a la investigación participativa con la ciudadanía, a la colaboración con asociaciones ciudadanas, servicios del territorio y administración pública para el desarrollo y el reconocimiento del proyecto.

B. FASES DEL PROYECTO

FASE 1. Investigación: participación y reconocimiento de los saberes

Utilización de metodologías de investigación cualitativas y cuantitativas. Destacamos:

- * **Grupos focales:** Diálogos con personas seleccionadas de la comunidad dominicana sobre temas relacionados con la educación para extraer conocimiento e identificar dificultades.
- * **Talleres sobre diversidades identitarias:** Dinámicas para trabajar la interculturalidad e interseccionalidad con jóvenes de varios orígenes culturales. A través de las actividades se extrae información sobre su relación con la escuela y entre los/las mismos/se compañeros/se.
- * **Cuestionario on-line:** Formulario destinado al profesorado del Distrito de Collblanc - la Torrassa con el objetivo de recoger percepciones sobre las relaciones interculturales en el aula y las dificultades o necesidades detectadas en su ejercicio profesional.

FASE 2. Creación del dossier divulgativo

A partir de los datos extraídos de la investigación y de los grupos focales con personas de procedencia dominicana se genera un dossier divulgativo.

En el dossier se ofrece un conocimiento situado que no puede ni pretende explicar la comunidad migrada en su complejidad, ni aspira a reflejar la relación entre la escuela y las comunidades culturalmente diversas en su totalidad.

FASE 3. Formación de los/as profesionales y generación de espacios de interacción positiva

Cinco sesiones de formación dirigidas a profesionales del ámbito educativo y

social. La formación se organiza en dos bloques: un primer bloque propone la aproximación teórica y experimental al paradigma intercultural y a la perspectiva interseccional profundizando en el abordaje de la educación intercultural.

El segundo bloque se focaliza en el conocimiento de la comunidad dominicana: la mediadora/la dominicana transmite la visión y las condiciones de los/as jóvenes y familias de la comunidad y propicia el debate y el diálogo con los/as profesionales.

FASE 4. Evaluación de las formaciones y presentación del material divulgativo

A través del diálogo y de la reflexión conjunta se evalúa el desarrollo de toda la IAP y de las sesiones formativas, planteando posibles intervenciones futuras que den respuesta a los retos planteados y promuevan la educación intercultural y una mejor gestión de la diversidad.

VOCES DE LA COMUNIDAD DOMINICANA DE LOS BARRIOS DE COLLBLANC - LA TORRASSA

GRUPO FOCAL FAMILIAS DOMINICANAS CON HIJOS/AS DE 0-3 AÑOS
Asociación Educativa Itaca. 2 mujeres, 3 hombres

ENTREVISTA FAMILIAS DOMINICANAS CON HIJOS/AS DE 0-16 AÑOS
Asociación Educativa Itaca. 1 mujer, 1 hombre

GRUPO FOCAL FAMILIAS DOMINICANAS CON HIJOS/AS DE 0-3 AÑOS
EBM La Casa del Parc. 3 mujeres, 3 hombres

GRUPO FOCAL FAMILIAS DOMINICANAS CON HIJOS/AS DE 0-16 AÑOS
Biblioteca Josep Janés. 5 mujeres

GRUPO FOCAL ADOLESCENTES DOMINICANOS/AS
Asociación Educativa Itaca. 1 mujer, 9 hombres

GRUPO FOCAL CON MIEMBROS DE LA COMUNIDAD DOMINICANA
D'cache Bar. 5 mujeres, 2 hombres

ENTREVISTA CON MIEMBROS DE LA COMUNIDAD DOMINICANA
Asociación Educativa Itaca. 2 hombres

GRUPO FOCAL DE JÓVENES DOMINICANOS/AS
Asociación Educativa Itaca. 2 mujeres, 2 hombres



CAP 1. Contexto histórico y social de los flujos migratorios República Dominicana – España

1.1 VISIÓN HISTÓRICA DE LA MIGRACIÓN DOMINICANA¹¹

La República Dominicana se sitúa en la tierra habitada por el pueblo Taíno, donde llegó Cristóbal Colón en 1492 convirtiéndose en el primer asentamiento europeo permanente en América. Fue uno de los primeros territorios en establecer el modelo de plantaciones en base a mano de obra esclava, hecho que explica que un porcentaje significativo de la población dominicana es de origen africano. Como estado independiente nace en el año 1844 y a pesar del vínculo colonial con España, el flujo migratorio hacia la península nunca llega a superar las 1000 personas en el territorio español. En cambio, a mediados de la década de los 80 del siglo XX se dan una serie de condicionantes nacionales e internacionales que provocan que los flujos migratorios dominicanos aumenten y España (y por ende L'Hospitalet de Llobregat) se convierta en país receptor.

1.1.1. Factores que condicionan los movimientos migratorios

A nivel interno, República Dominicana se ve condicionada por diferentes factores de expulsión que propician un deterioro agudo de las condiciones de vida de gran parte de la población dominicana:

- * **Políticos.** Tras años de dictadura de Rafael Trujillo (1930-1961), de inestabilidad por la Guerra Civil, de intervención militar de

¹¹ Cfr. en:

* ROMERO, J. M. (2003); *La migración dominicana hacia España, factores, evolución y desarrollo* en *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 19 - n°1.

* PIMENTEL, A. (2001); *Dominicanos en España. Los dominicanos en Barcelona* en *Scripta Nova (Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales)*, vol.5 en Coloquio Internacional de Geocrítica. Barcelona.

Estados Unidos (1962-1965) y de un primer gobierno constitucional autoritario con Joaquín Balaguer (1966-1978), a finales de la década de los 70s se inaugura una nueva etapa con la victoria electoral del Partido Revolucionario Dominicano (centroizquierda política).

Éste intenta democratizar las instituciones del país e introducir reformas sociales y económicas que beneficien a la mayoría de la población, pero los logros son escasos. A partir de mediados de los 80s se turnan administraciones público-políticas deficientes que crean un clima de inestabilidad social y económica que se refleja en huelgas, devaluaciones monetarias, pérdida de poder adquisitivo y corrupción.

- * **Económicos.** La agroindustria azucarera es durante muchos años el eje articulador de la economía dominicana donde se concentra la mayor parte de la inversión y se generan los mayores ingresos fiscales. La política de apertura comercial, impulsada a partir de los años ochenta, empieza a desplazar la agricultura por los servicios turísticos beneficiando a empresas del sector que en su mayoría son españolas, italianas, canadienses y estadounidenses.

- * **Demográficos.** Como consecuencia de la reducción de la mortalidad y el mantenimiento de los altos índices de natalidad, en los 50s, 60s y 70s el país experimenta un “boom demográfico”. El 53,8% de la población tiene edad de trabajar y no encuentra oportunidades laborales suficientes.

La realidad socioeconómica empuja a salir del país, y gran parte de la población dominicana decide elegir España por el contexto internacional de los 80s:

- * **Estados Unidos y Puerto Rico.** Son los dos países receptores por excelencia de la comunidad dominicana, pero en los 80s aparece una nueva legislación norteamericana - IRCA (1986) e Immigration Act (1990) – que restringe los flujos migratorios.

- * **España.** En cambio, el estado español vive una coyuntura económica favorable a causa de su incorporación a la Comunidad Europea y el impulso que supone la organización de eventos internacionales como la Exposición Universal y las Olimpiadas del año 1992. Esta bonanza económica conlleva la mejora de los niveles salariales y de empleo, pero también del desarrollo social

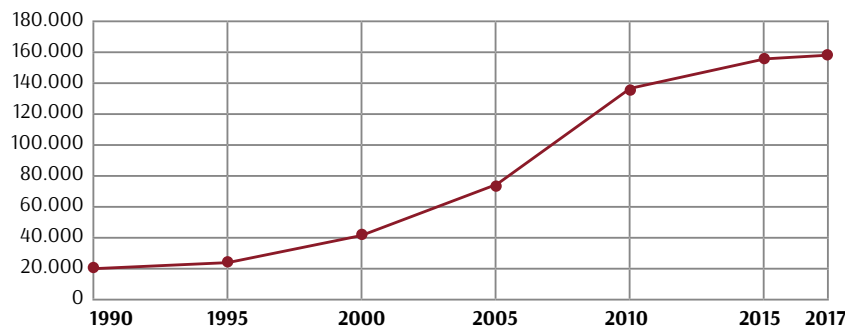
(mejora del sistema sanitario y de prestaciones socio-laborales) que convierten a España en un país atractivo para la inmigración dominicana. Además, los vínculos históricos generan una cadena migratoria que favorece el crecimiento de la emigración hacia España, país en ese momento necesitado de trabajadoras y trabajadores para cubrir la demanda de mano de obra existente en diferentes sectores, como son el trabajo doméstico y el sector de los cuidados.

1.1.2. Flujos migratorios: República Dominicana - España (1980-actualidad)

* Cauces ajenos a la regularidad (1980-1993). Desde 1966 el gobierno de España suscribe un acuerdo de supresión de visados y en el año 1986 se pone en vigor la Ley de Extranjería. Esta situación lleva a que las personas migrantes dominicanas entren como turistas y, agotado el plazo, permanezcan residiendo de manera irregular.

* Obligatoriedad del visado (1993-actualidad). El crecimiento acelerado del flujo migratorio dominicano hacia España se realiza fundamentalmente sobre la base de las cadenas migratorias ya establecidas durante la década de los ochenta y, por lo tanto, esta etapa se caracteriza por desarrollarse en condiciones de regularidad: procesos de reagrupación familiar, obtención de nacionalidad y/o solicitud de asilo.

Flujo migratorio de la población dominicana hacia España:¹²



¹² <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/republica-dominicana>

AÑO	POBLACIÓN	↑/ANUAL
1990	18.280	-
1995	21.654	4%
2000	36.953	14%
2005	73.049	19%
2010	136.976	18%
2015	156.905	3%
2017	158.393	1%

Evolución demográfica de la inmigración dominicana en España

Más del 75% de las personas que emigran hacia España proceden del suroeste de la República Dominicana, concretamente de las regiones rurales del suroeste y el Distrito Nacional. Estas regiones se caracterizan por tener los niveles de pobreza más elevados del país y un menor acceso a la educación debido a su condición de territorio semidesértico y al hecho de mantenerse apartadas de los circuitos económicos internos del país.

1.1.3. Establecimiento en España

Las mujeres dominicanas son las protagonistas del proyecto migratorio familiar: en el 2012 representan el 61,22% de la población procedente de República Dominicana residente en España (cuatro mujeres por cada hombre).¹³ Este fenómeno es opuesto al proceso que realiza la comunidad dominicana hacia Estados Unidos donde la presencia femenina se integra en proyectos encabezados por los esposos o padres.

La mayoría de estas mujeres se dedican al servicio doméstico en grandes ciudades como Madrid y Barcelona. Debido al coste de la vida, se instalan principalmente en las periferias urbanas o en las áreas metropolitanas. En el caso catalán, la comunidad crece exponencialmente en municipios como Badalona, Santa Coloma de Gramanet, Cornellà, Esplugues y L'Hospitalet de Llobregat.

¹³ ALCALDE, R. (2011). *Cosas de mujeres: familias monoparentales dominicanas en Barcelona y Nueva York* en Revista Internacional de Organizaciones, 6.



Hoy España es el segundo país de destino de la emigración dominicana después de Estados Unidos, y **su crecimiento poblacional responde a las reagrupaciones familiares iniciadas por las mujeres**. Por ejemplo, el Padrón Municipal de Habitantes (PMH) en España, que trabajó Alcalde en el año 2009, corrobora que el número de personas de procedencia dominicana entre los 0 y los 19 años representa el 25% del total de la comunidad, evidenciándose como el porcentaje más elevado de menores de 18 años entre los diversos colectivos de procedencia latinoamericana.

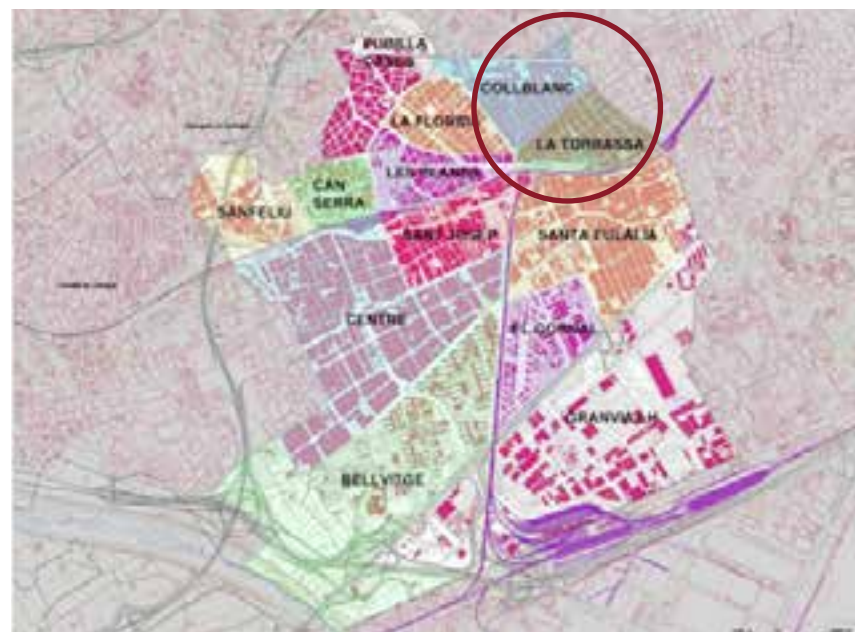
1.2 DATOS CLAVE DE COLLBLANC – LA TORRASSA, L’HOSPITALET DE LLOBREGAT

L’Hospitalet de Llobregat es el segundo municipio de Catalunya en número de habitantes con 269.903 personas. La ciudad se organiza en 6 distritos conformados en 13 barrios.

Distrito II: Collblanc - la Torrassa

Superficie y demografía:

- * **0,95 Km²**
7,6% del territorio de la ciudad
- * **54.121 habitantes**
20% de los habitantes de L’Hospitalet son del Distrito II



Mapa del Distrito II de L’Hospitalet de Llobregat¹⁴

¹⁴ <https://lhospitaletdellobregat.wordpress.com/tag/districtes/>

Collblanc - la Torrassa es un distrito construido por personas migrantes del resto del estado español y desde los años 20 del s. XX se le conocía cómo la Murcia Chica.¹⁵

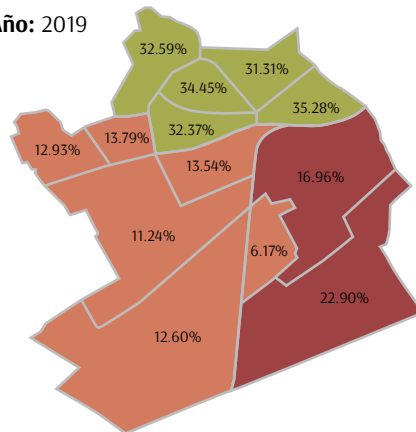
A partir de la década del 2000, el distrito experimenta la llegada de población procedente de países extracomunitarios.

Datos población extranjera Distrito II¹⁶

- * % población extranjera: 33%
- * % población nacida en el extranjero: 46%
- * **Bloque de edad mayoritario: 35-49 años**
- * **Comunidades mayoritarias:**
 - Bolivia: 2.272 personas
 - Rep. Dominicana: 1.424 personas
 - Pakistán: 1.316 personas

Porcentaje de extranjeros

Barrios | Año: 2019



Zona con más extranjeros:
La Torrassa (35.28%)

Zona con menos extranjeros:
El Gornal (6.17%)

Porcentaje medio:
23.19%

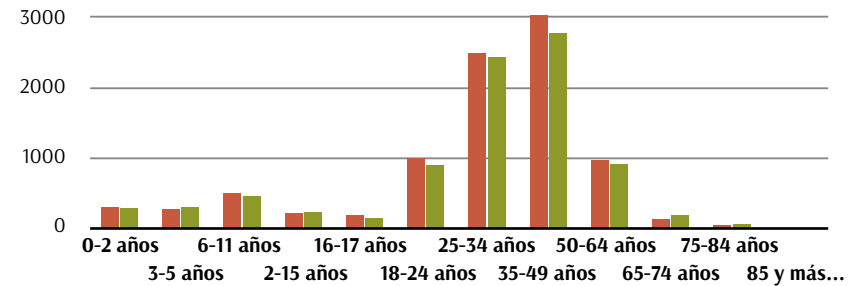
- menos de 15% (6)
- de 15.01% a 25% (2)
- más de 25% (5)

% extranjeros por barrio en L'Hospitalet de Llobregat

¹⁵ Para más información sobre la historia del distrito ver: SENTIS, C. (2004); *Viatge en transmiserià. Crònica de la primera gran emigració*. La Campana editorial. Diagnóstico comunitario dentro del Proceso Comunitario de Collblanc - la Torrassa: *Som Collblanc - la Torrassa. Su mem per la convivència*: <http://projecteiclh.cat/news/ca/2017/10/05/0007/diagnostic-comunitari>
¹⁶ Según Dades Obertes del Ayuntamiento de L'Hospitalet: <https://dadesobertes.l-h.cat/poblacioDades.aspx>

Estructura de la población extranjera por edad

Año: 2019 | Distrito II



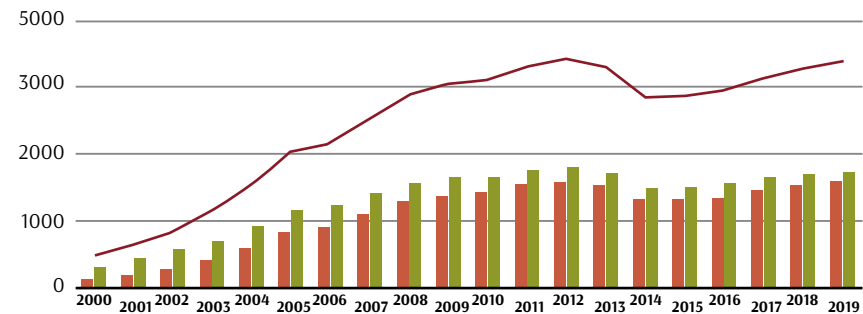
Edad media: 32,60 años | Zona con más edad: El Gornal (35,51) | Mujeres Hombres

La Comunidad Dominicana en Catalunya, en L'Hospitalet de Llobregat y Distrito II

- * Catalunya: 16.749 personas¹⁷
- * L'Hospitalet de Llobregat: 4.190 personas.
- * Collblanc - la Torrassa: 1.424 personas.
- * Media de edad: 31 años

Evolución de la población extranjera

Distrito: Todos | Barrio: Todos | Año: 2019 | Continente: Americano | País: Rep Dominicana



Total ext.: 4.190 | Diferencia de ext.: 115 | Media edad: 31,53 | Mujeres Hombres Extranjeros

¹⁷ Según IDESCAT: <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=272&lang=es> i <https://dadesobertes.l-h.cat/poblacioDades.aspx>

CAP 2. Desigualdades estructurales en sociedad receptora

2.1 PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

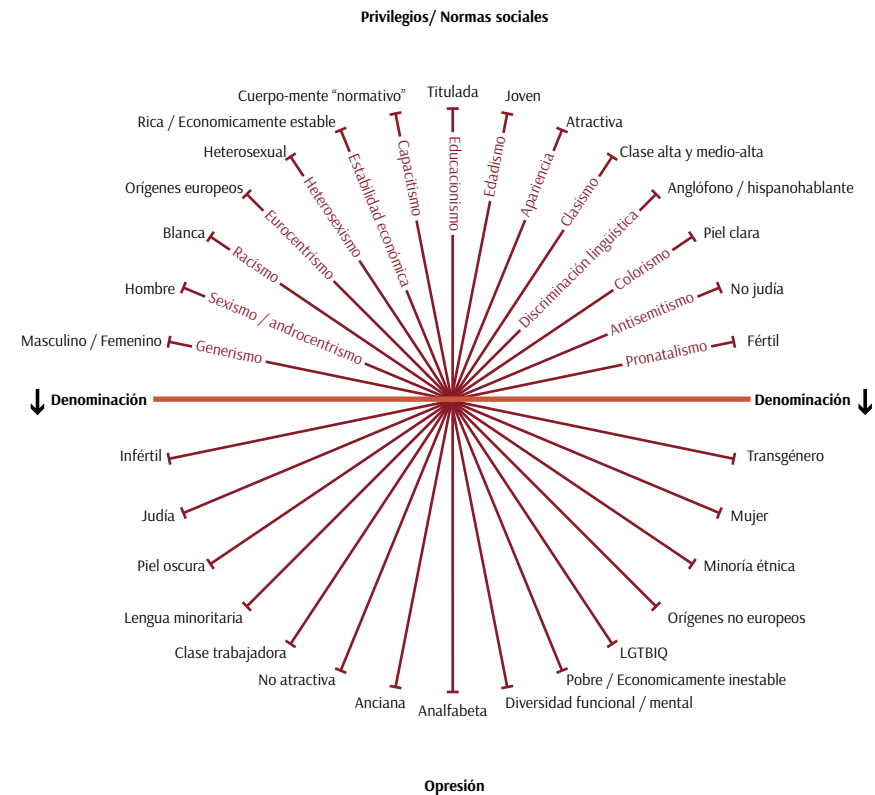
Para entender los temas tratados en los grupos focales con la comunidad dominicana es necesario **visibilizar las desigualdades estructurales que caracterizan la sociedad receptora**, puesto que éstas marcarán la experiencia de su proyecto migratorio.

Utilizamos la **Perspectiva Interseccional para visibilizar los sistemas de exclusión operativos en un contexto social y cultural determinado, siempre complejos y cruzados.**¹⁸



¹⁸ CRENSHAW, K. (2016); *La urgencia de la interseccionalidad* en TedWomen2016. Consultar en línea: <http://cort.as/-SBNU>

La interseccionalidad



Algunos ejes de privilegio/opresión social según la mirada interseccional

En función de la posición que cada persona/familia/colectivo ocupa en los diferentes ejes, se visibilizan los privilegios u opresiones recibidos. Así, por ejemplo, si en el eje “Clase Social” (regido por el sistema Capitalista) una familia dominicana dispone de una renta económica baja, vive opresiones y discriminaciones concretas que no afectan a esas personas/familias/colectivos con un alto nivel adquisitivo.

Lo mismo sucede en el eje “Diversidad Cultural” (regido por el sistema Colonial) en el que pertenecer a una comunidad migrada conlleva la vivencia

de opresiones racistas que no afectan a la población autóctona, que tiene el máximo de privilegios en este eje concreto.

Así también, desde el eje “Género” (regido por el sistema Patriarcal), una mujer vive discriminaciones sociolaborales y culturales por el hecho de serlo, mientras que los varones disponen de mayores privilegios.

Lo mismo sucede en multitud de ejes de categorización social que, con sus discriminaciones y privilegios respectivos, **se cruzan y se combinan en las persona y colectivos mostrando la complejidad de los sistemas de desigualdad operantes, entendiéndolo que la propia combinación de ejes da lugar a tipos de discriminación específicas.**

En los apartados que siguen se analizan discriminaciones de manera específica para los ejes “clase social”, “diversidad cultural” y “género” debido a que en los grupos focales surgió información siguiendo estas categorías. Sin embargo, es importante entender que la combinación de los ejes es constante.

Un buen ejemplo de ello lo brinda el análisis interseccional de la función de las mujeres extracomunitarias trabajadoras del servicio doméstico, que suplen déficits sistémicos en sociedad receptora. En este análisis se combinan discriminaciones por el hecho de ser mujer, con una renta económica baja y haber realizado un proceso migratorio (una realidad representativa también de mujeres dominicanas¹⁹). Vemos que:

- * Cubren un déficit del sistema de bienestar español en residencias, servicios y profesionales de atención a personas mayores, personas enfermas y/o menores.
- * Permiten que las mujeres españolas de clase media y alta puedan trabajar fuera del hogar en jornadas extensivas (ya que las trabajadoras extracomunitarias hacen tareas domésticas y van a buscar a las hijas/hijos).
- * Consiente que los hombres españoles de clase media y alta no asuman tareas domésticas, ni de cuidado de las hijas/hijos, ni de personas mayores.

19 Véase 2.1.1. Eje clase social: mercado laboral y techo de empleo

- * Desarrollan una función demográfica de reproducción ante el envejecimiento de la población local.

Asimismo, viven situaciones de desprivilegio y opresión:

- * Tienen menos derechos que la población local, por ejemplo el derecho al sufragio universal.
- * Padecen condiciones laborales y de sueldo muy precarias tanto en servicio doméstico como en limpieza o hostelería (por ejemplo, las empleadas del hogar no tienen acceso a los derechos laborales fundamentales²⁰).
- * Sufren de alta movilidad en su sector.
- * Padecen problemas para conciliar la vida laboral y familiar a causa de jornadas laborales extensas, incluso muchas de ellas trabajan de internas.
- * Sector laboral con altas probabilidades de sufrir acoso sexual.

20 La Enmenda 6777 ha sido aprobada en el año 2018. Ésta pospone hasta enero de 2024 la equiparación del sistema de cotización de las empleadas del hogar al régimen general de la Seguridad Social cuya entrada en vigor estaba prevista para enero de 2019. Esta medida incumple los acuerdos establecidos en el Real Decreto 1620/2011 y supone mantener las bajas cotizaciones a la seguridad social impidiendo el ejercicio de su derecho a cobertura de desempleo y retrasa y/o empeora sus condiciones de jubilación.

2.1.1. Eje clase social: mercado laboral y techo de empleo

Actualmente, los trabajos más comunes que desempeña la comunidad dominicana en L'Hospitalet son:

- * **Mujeres:** servicio doméstico, cuidado de la gente mayor, asistencia a niños, trabajo en hoteles y peluquerías.
- * **Hombres:** construcción, peluquerías y restauración.

La precariedad laboral es muy común. Destacan **muchas dificultades relacionadas con los horarios laborales extensivos:** algunas personas viven condiciones laborales de explotación (más de 40h semanales), otras tienen horarios partidos, realizan nocturnidades, etc. Este hecho comporta **incompatibilidades con el tiempo dedicado a la crianza y amenaza la transmisión cultural en el seno familiar:**

“Aquí lo difícil es criarlo por el tiempo y el trabajo. Aquí se vive una vida muy tensa y muy agobiada” (mujer, mediana edad, 3 hijos)

Es habitual que ambos progenitores trabajen para garantizar la sostenibilidad económica, hecho que hace muy necesario el apoyo de entidades de educación no formal para estar con los niños cuando los progenitores están en el trabajo (pagar un/a canguro no siempre es una opción viable económicamente):

“El horario laboral de aquí no cuadra con el de la escuela. En nuestro caso, el personal de Itaca la recoge en el colegio... si no fuese así (saliendo a las 16:30) mi mujer no podría trabajar por la tarde” (hombre, mediada edad, 1 hijo)

La precariedad económica implica que los menores se vean privados de ciertos servicios educativos extraescolares y deban permanecer en casa. **Se expresa la necesidad de medidas de apoyo para acceder a servicios extraescolares a bajo coste que eviten su exclusión socioeconómica, priorizando las actividades de refuerzo escolar y actividades deportivas propias de la sociedad de origen:**

“Yo soy madre soltera de familia numerosa y no tengo económicamente la fuerza para pagar una institución privada para que vayan a tomar refuerzo. Además, si pago el beisbol al otro no le puedo pagar el futbol, el inglés...” (mujer, 32 años, 3 hijos)

Como ya se ha comentado, gran parte de la población dominicana **proviene de regiones rurales con poco acceso a la educación formal,** y

“por esa misma razón llegaron muchos paisanos con un nivel académico muy bajo. Las madres que trabajan aquí en el servicio doméstico y que han tenido a sus hijos aquí tuvieron dificultades para prepararse allá...” (hombre, 54 años, 6 hijos)

La baja posición en el eje clase social implica a menudo una baja posición en el eje nivel académico, hecho que suma situaciones de vulnerabilidad cruzadas. **Como consecuencia, existen ciertas limitaciones para desarrollar el acompañamiento y el refuerzo escolar en el hogar.**

Movilidad social. Dificultades para traspasar el techo de empleo

Al preguntar por la percepción del “techo de empleo” aparecen dos visiones diferenciadas. Por un lado, los adolescentes expresan una visión meritocrática que defiende que gracias al esfuerzo individual podrán vivir un proceso de ascensión social. En cambio, la visión de las personas jóvenes y adultas, ya inseridas en el mercado laboral, habla de una serie de barreras que impiden ascender socialmente aunque la preparación académica sea la adecuada:

“El adolescente no lo ve porque está en otras cosas... Pero cuando tiene que ejercer y tener un trabajo, y le gusta ese trabajo... cuando vaya a buscar ese trabajo ideal habrá un STOP” (hombre, 34 años, 2 hijos)

Se hace referencia a una frontera “invisible”, difícil de delinear. Una frontera nutrida por los prejuicios y estereotipos acerca de los colectivos inmigrados extracomunitarios²¹ que acaba generando más dificultades a los/las jóvenes racializados/as que a los autóctonos de cultura catalana/española en su inserción laboral:

“Da la sensación que cuesta un poco insertarse. Creo que no tienes las mismas oportunidades porque creen que no estás al mismo nivel, independiente del nivel que tengas” (mujer, 22 años, sin hijos)

De forma más o menos explícita, entre la población adulta hay consenso en que varios factores sociales configuran un **nicho laboral que ocupan los dominicanos**:

“Nosotros ya estamos pactados y metidos en un cajón, o sea que a los dominicanos aquí se nos necesita para un trabajo específico. Desde mi punto de vista evidentemente el techo de empleo de alguna manera interesa mantenerlo como estructura social que marque cada colectivo donde se tienen que poner” (hombre, 54 años, 23 en España)

²¹ Nos referimos a personas inmigradas de países extracomunitarios de clases empobrecidas. No hacemos referencia a las personas de nacionalidad estadounidense, japonesa, australiana o miembros de las clases dominantes de países como República Dominicana.



SE IDENTIFICAN FACTORES QUE MANTIENEN ESTE TECHO DE EMPLEO:

Impedimentos en la inserción laboral sin un buen nivel de catalán

Se considera que el requerimiento del catalán en el sector público y en trabajos que implican atención directa dificulta la inserción laboral. En este sentido, hay diversidad de opiniones: las personas llegadas a L'Hospitalet en edad adulta tienden a considerar que el uso del catalán les dificulta la inserción laboral, mostrándose

críticos con la obligatoriedad de aprender una lengua que no es la única oficial ni en L'Hospitalet ni en Barcelona. En cambio, las personas que han vivido su proceso educativo en la sociedad receptora tienden a comprender y defender el uso del catalán como lengua vehicular.

Dificultades en la homologación de títulos

Aunque no es una realidad generalizada, algunos informantes explicitan vivir serias dificultades en el reconocimiento de sus titulaciones en el país receptor. Este hecho, conocido como "homologación condicionada", implica tener que costear estudios universitarios o formaciones complementarias para la homologación final

del título. Esta realidad debe formalizarse en un contexto marcado por los horarios laborales extensivos y en donde gran parte de los ingresos se destinan a cubrir los costes de vida y a enviar remesas al país de origen, dejando poco margen de tiempo y dinero para la consecución de dichos estudios requeridos.

"Yo soy ingeniero civil aquí y tuve que volver a estudiar para homologar... si vienes aquí con título, sin trabajo y sin alguien que te ayude, no puedes completar los estudios. Entonces, te metes en un trabajo que no es de tu área, con un horario que no te permite ir a la universidad y cubrir esos gastos. Y después tienes que subdividir en tres partidas lo que tú ganas: lo que envías allí, lo que necesitas tú para vivir aquí y para pagar la universidad" (hombre, 54 años, 6 hijos)

Problemas económicos para pagar estudios universitarios

La situación económica representa un impedimento para poder acceder a los estudios deseados. Dificultad que se aborda, en algunos casos, intentando buscar alternativas formativas asequibles:

"Quizá no es lo que realmente tú quieres pero yo le digo a mi hijo que empiece por uno y eso le va a llevar al sueño que él quiera. Empezar por uno que sea gratis porque cuando ya haya hecho éste se va a pagar lo que él quiera como lo hice yo" (mujer, 42 años, 3 hijos)

En otras ocasiones se opta directamente por la inserción laboral antes de realizar estudios superiores.

Continuación del cuadro en página siguiente

Exclusión del mercado laboral a causa de situaciones de irregularidad administrativa

Hay personas en situación irregular que no tienen acceso al mercado laboral y se mantienen trabajando en sectores informales o sin ingresos:

“Bueno, está claro que sin papeles no puedes trabajar” (joven, 12 años)

Los criterios estéticos en la selección de personal

Entre las personas participantes de los focus groups se considera el aspecto físico como un posible factor discriminante:

“Otra dificultad que podemos tener es la apariencia. Por ejemplo, si tú vas a un trabajo y necesitas gente ¡y ves que tiene muchos tatuajes!” (hombre 36 años, sin hijos)

Los criterios racistas en la selección de personal

El origen cultural puede conllevar una discriminación racial apoyada en estereotipos y desconfianza por parte del empleador:

“Hice una entrevista en una gran superficie (era la única latina) y fue la única que no llamaron y yo estudio psicología y las pruebas que pasaban las hice bastante bien... les pregunté para tener una razón del no y no supieron contestar” (mujer, 22 años, sin hijos)

Ante tales dificultades, se sigue apelando mucho al **esfuerzo individual para llegar a obtener estudios superiores**, buscando vencer tales determinantes sociales a través de una acción particular sin buscar posibles estrategias colectivas:

“Yo le digo a ellos: vamos a esforzarnos. Yo soy su ejemplo, yo soy la vieja aquí. Yo me sacrificué aquí, estudié y daría mucha tristeza y pena que yo voy a estar en un puesto de trabajo como una profesional y todos van a estar en un hotel limpiando o en una cocina fregando. ¡Y yo soy la madre! Entonces se supone que el futuro de ustedes tiene que ser más brillante” (mujer, 42 años, 4 hijos)

2.1.2. Eje Diversidad Cultural: racismo percibido

a) Racismo generalizado

Entre las personas adultas sólo una minoría explica que nunca ha sufrido racismo, mientras que **la mayoría expresa haber vivido diferentes tipos de agresiones racistas:**

“El racismo está en todos los ámbitos sociales: en el colegio, en la Iglesia, en la institución privada, pública” (mujer, 40 años, 3 hijos)

“En una tienda haciendo la cola me dijeron esta frase: “¡tenía que ser inmigrante!”... me acusó que me había colado y al final me dijo esa frase... lo empujé y le dije: ¡Soy inmigrante y qué! ¡Tengo los mismos derechos que tú porque trabajo! ¡No me da la gana de aguantarlo!” (mujer, mediana edad, 3 hijos)

Entre la población adolescente encontramos ciertas diferencias ya que habiendo explicitado un caso de agresión violenta a un grupo de chicos dominicanos por el hecho de serlo, en general las personas participantes en el grupo focal opinan que no hay discriminación por el hecho de ser dominicanos:

“Yo no me siento discriminado... ¡A mí me da igual!” (joven, 13 años)

“Yo no noto que haya ningún cambio por el hecho de venir de donde vengo... en otros países sí ¡pero aquí no!” (joven, 16 años)

En relación a los estereotipos versados sobre la comunidad dominicana, se percibe que **es leída como una comunidad que habla muy alto, que hace mucho ruido, que insulta, en la que abundan mucho los “maleantes” que trabajan en el mercado de la droga o la prostitución.**

b) Proceso social de racialización: la negritud²²

Las opiniones de los y las adolescentes cambian cuando se les pregunta si se han sentido discriminados por el hecho de ser leídos como negros (y no



²² GILIBERTI, L (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, Actas del congreso.

como dominicanos). En este punto sí hay consenso general en que existe racismo, y explican cómo **después del proceso migratorio viven un proceso de racialización ya que aquí son leídos más como negros de lo que pasaba en República Dominicana.**

Luca Giliberti, autor especializado en los procesos de construcción identitaria de los jóvenes dominicanos de L'Hospitalet de Llobregat, en relación con el estigma y el fracaso en el rendimiento académico, escribe:

“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 se define como 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.

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 nopersonas (Dal Lago, 1999), sujetos que tienen un estigma construido sobre sí mismos que les impide contar con los plenos derechos de ciudadanía.

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)”.

En este sentido, los adolescentes explicitan que **esta racialización opera, con ciertas diferencias, tanto en el espacio público como en el escolar.** Y también muestran su reacción los progenitores, conscientes de cómo la racialización afecta al día a día de sus hijos/as en la sociedad y en la escuela.

c) Racismo en la escuela

Al preguntar por el racismo vivido en entornos escolares se explican **varios casos de bullying (acoso escolar):**

“A mi hija (adolescente) también le hacían bullying por ser negra...se lo calló un tiempo y cuando soltó empezó a llorar e hizo un drama... estábamos conmovidas. Entonces la niña lloraba desesperadamente y yo me puse histérica y quise ir yo...” (mujer, mediana edad, 3 hijos)

La reacción de los progenitores en muchas ocasiones es la de **inculcar fortaleza a los menores, promoviendo actitudes de resistencia ante la discriminación desde el ámbito privado:**

“Le inculqué todo lo que pude el “no te dejes” a la chiquita...” (mujer, mediana edad, 3 hijos)

“No voy a permitir a nadie que le diga negra de mierda, todas las cosas feas. ¡Ella es muy guapa y lo que tiene no lo tienen muchas blancas!” (mujer, mediana edad, 3 hijos)

Tanto los/las adolescentes migrados/as como las racializados/as comparten en ocasiones haberse sentido tratados como “diferentes” por parte de algunos/as profesores/as y de algunos compañeros, experimentando **microagresiones raciales**²³ con ejemplos tan cotidianos como: “¡qué bien lo has pronunciado a pesar de ser extranjero!”. Este trato diferencial respecto a los compañeros/as autóctono/as **imposibilita el “derecho a la indiferencia”**²⁴ : vivir sin etiquetas, sin ser señalado/a como ese “otro” en un contexto en el cual todo el mundo es, de hecho, diferente y otro.

Por lo que se refiere al rol que asume la institución escolar y el claustro de profesores, los/as docentes son una pieza clave para transformar el entorno escolar y el sistema educativo. Aprender metodologías y técnicas es necesario, pero lo imprescindible es tomar conciencia y revisar las ideas que el profesorado tiene acerca de la diversidad de sus estudiantes²⁵. En este sentido, las personas participantes hacen hincapié en que hablar **de racismo en la escuela, sensibilizar y tratarlo abiertamente podría contribuir a visibilizarlo y apoyar a las personas que lo sufren:**

“Yo con 6 años llegué ignorante totalmente: ni sabía que existía el racismo, ni sabía nada. Yo creo que me tendrían que haber hablado de esto en clase” (mujer, 22 años, sin hijos)

En los grupos focales se **percibe de forma bastante generalizada la permisividad del abuso y una actitud poco activa en la educación antirracista** de la mayoría de centros educativos.

“¡Todos somos racistas! ¡Si uno no es tonto, lo nota y esa es la realidad! Pero el problema es que sea lo que sea el educador/a nunca me va a admitir que es racista” (hombre, mediana edad, 2 hijos)

23 CAMMAROTA (2014); *Misspoken in Arizona: Latina/o student Document the Articulation of Racism, Equity & Excellence in Education*, 47.

24 DELGADO, M. (2008); *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles en Política y Sociedad*, Vol.45, 2.

25 AGUADO ODINA, T., GIL JAURENA, I. y MATA BENITO, P. (2008); *El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas*. Revista Complutense de Educación. 19, 2. DOI:<https://doi.org/>



2.1.3. Eje Género

En el eje Género, se percibe el proceso migratorio como un **cambio hacia la adquisición de más privilegios para las mujeres:**

“La mujer cuando llegó aquí era un ser silencioso. No contaba lo que la mujer decía, y tenía que hacer todo lo de la casa porque era cosa de mujeres. Hemos pasado de la oscuridad a la luz. Y sí, falta, pero nos sentimos que hemos conquistado mucho más empoderamiento” (mujer, 41 años, 2 hijos)

Ello se debe a 2 motivos principales:

- * **Las mujeres tienen un campo de inserción laboral mayor que el de los varones:** como se ha comentado²⁶, el proyecto migratorio fue iniciado por ellas y, aún en la actualidad, los nichos laborales son más amplios y diversos para ellas.

26 Véase Capítulo 1.1.3. Establecimiento en España.

* **Transición del modelo de roles de género de complementariedad al de igualdad:** Los roles de género de una pareja en República Dominicana se basaban en la “complementariedad”: el padre se responsabilizaba principalmente de aportar recursos económicos mientras que la madre se encargaba de las tareas de la crianza y el hogar. En cambio, después del proceso migratorio, generalmente la mujer es quien primero realiza la inserción laboral y asume la responsabilidad de aportar recursos económicos al núcleo familiar:

“A veces el hombre, si no tiene trabajo, se ocupa de la casa, de la familia y de los niños. ¡Por tanto, ahora e han intercambiado los papeles de allá!” (hombre, 40 años, 2 hijos)

Por todo ello, **las tareas del hogar y de la crianza son más compartidas entre hombre y mujer**, a diferencia de lo que ocurría en República Dominicana.

Frente a este tránsito en el modelo de roles de género existen diferentes posturas y grados de flexibilidad: algunas familias lo perciben como amenaza, mientras que otras lo consideran positivo. Sin embargo, **la mayoría de las mujeres informantes coinciden en afirmar que después del proceso migratorio disponen de más capacidad de acción y decisión tanto en su vida laboral como familiar.**

Otra realidad significativa de la comunidad es la existencia de **familias monoparentales lideradas por la madre. En estos casos, se percibe también una aceptación generalizada del modelo de roles de género de “igualdad”, leyéndolos como empoderamiento para la mujer.**



CAP 3. Comunidad Dominicana: vida familiar y vecinal

3.1 CAMBIOS EN LA ESTRUCTURA FAMILIAR DESPUÉS DEL PROCESO MIGRATORIO

3.1.1. La familia y su función en la educación

Las familias expresan su **preocupación al ver cómo se reduce su posibilidad de ejercer el rol de referentes de conducta y transmisión cultural**: el tiempo disponible para educar es menor que en República Dominicana, debido principalmente a las condiciones laborales en sociedad receptora, marcadas por largas jornadas laborales, horarios partidos y baja remuneración.²⁷

A su vez, el tiempo de escolarización diaria en L'Hospitalet (8 horas) es significativamente mayor que en la sociedad de origen²⁸, hecho que agudiza la percepción de que **la educación académica se lleva demasiado tiempo en comparación con la educación “personal”**, que queda más huérfana y des-cuidada. En este sentido, es importante destacar la distinción que los informantes realizan entre el concepto de “educación” (entendida como la adquisición de conocimientos y competencias académicas) y el concepto de “formación” (relacionada con el aprendizaje de cómo llegar a ser una buena persona:

“Allá la educación no tiene los niveles que tienes aquí pero a nivel personal tienes una formación mejor” (hombre, mediada edad, 1 hijo)

En este sentido, preocupa **la reducción de las responsabilidades asumidas por los/las menores en sociedad receptora**: mientras que en República

²⁷ Véase 2.1.1. Eje clase social: mercado laboral y techo de empleo.

²⁸ Véase 5.2.1. Contrastes entre el sistema educativo catalán y dominicano.

Dominicana el niño/a toma responsabilidades en el hogar y en referencia a su grupo familiar como parte de su proceso “formativo”, en sociedad receptora su compromiso principal es estudiar.

3.1.2. Transmisión de los roles de género / identidad de género / orientación sexual a los hijos/as

La construcción social del género se vive como un aspecto competente al ámbito familiar. Así, cuando la sociedad receptora (y en consecuencia la institución educativa) articula y transmite otros modelos de roles de género o de identidad de género podrán darse **situaciones de cierta tensión, distancia y/o cuestionamiento.**

En cuánto al modelo de roles de género, las familias o personas que no están de acuerdo con el modelo de “igualdad”²⁹ son las que se sienten más amenazadas al constatar que la institución educativa lo transmite a sus hijos/as desde edades muy tempranas:

“El problema es cuando te incitan a pensar como una niña, o a jugar con cosas de niñas ya desde muy pequeño” (hombre, 42 años, 1 hijo)

En algunos grupos focales se refuerza la idea de que **cuando los/as niños/as son muy pequeños hay que orientarlos en la definición binaria de la identidad del género** (qué cosas y características son propias de chicos; qué cosas y características son propias de chicas) para que, ya de más mayores, puedan decidir:

“Explicarles que la niña mea sentada y el niño parado, por ejemplo. Decirles que es mejor que la niña lo haga sentada porque tiene un cuerpo que le hace difícil hacerlo parada... ¡Esto es sólo un ejemplo! No quiero imponerles nada pero sí orientarlos... Un niño de 5 años no sabe qué quiere y si tú no los orientas...” (mujer, 27 años, 1 hijo)

²⁹ Véase 2.1.3. Eje género.

Tres motivos explican el malestar ante la exposición normalizada de las diferentes identidades y orientaciones sexuales en educación infantil y primaria:

- * **Preocupa que esta transmisión cultural se realice en edades tempranas**, debido a que se perciben a los niños/as como más influenciables.
- * Algunas personas consideran que **estos temas no deberían ser competencia de la institución educativa sino de la familia:**

“En mi caso, yo dejo a mi hija que juegue con todo lo que tenga que jugar. Yo no le voy a prohibir que elija pero yo no veo bien que en un centro educativo le estén hablando de cómo te sentirías tú si fueras un hombre que te sientes atrapado en el cuerpo de una mujer?” (mujer, 42 años, 4 hijos)

- * En los grupos focales **no han aparecido tipologías de identidad de género y construcción familiar que se alejen de la definición binaria de la identidad de género:** se presupone que hay un hombre y una mujer formando la pareja progeneradora.

En cambio, **sí hay acuerdo mayoritario en que estas cuestiones se aborden en secundaria:**

“En la secundaria sí estoy de acuerdo porque es el momento en que la persona está descubriendo su personalidad y ya tiene más conciencia de sí mismo y capacidad de decidir...” (hombre, 20 años, sin hijos)

3.1.3. Autoridad en el hogar

Se percibe que la autoridad en el seno de las familias depende mucho de cada caso y no permite generalizaciones, ya que mientras algunas personas alegan que la autoridad final en un conflicto familiar la tiene el hombre, otras explican que quién realmente acaba decidiendo las cuestiones importantes es la mujer. **En lo que se refiere a la autoridad en ámbito de**

crianza y educación, hay consenso en que es la mujer quien detenta la autoridad aunque, delante de problemas graves, entonces el padre también interfiere en la toma de decisiones.

Por lo que concierne al tipo de **autoridad moral** mostrada ante los hijos/as, se comenta la importancia de **que los límites sean compartidos por madre y padre, que no haya contradicciones entre ellos, y que las discusiones entre los progenitores sean en privado.** La autoridad es ejercida a través de las explicaciones y el diálogo así como también a través del castigo y de hablar “duro” para marcar límites. Como último recurso, comparten que pueden darse pequeños castigos físicos.

Es importante comentar los problemas de reconocimiento de la autoridad parental que se da en algunos casos de niños/as reagrupados en edades ya avanzadas (más de 7 años). Estos niños/as, mientras están en el país de origen, **asocian a la madre/padre con una figura “dadora” de lo material. No lo perciben como un referente educativo,** hecho que genera problemas familiares durante el proceso de reagrupación:

“Muchas veces, los padres que vienen aquí se convierten como en una especie de Papá Noel o Rey Mago que sólo se encarga de cumplirle sus deseos y darle todo cuanto necesita. Entonces se encuentra que dos o tres años más tarde, ese padre no es su referente de autoridad y el niño se piensa que tendrá un padre que le dará todo. Al llegar aquí se encuentra que ese padre no le puede dar todo lo que necesita y además, antes era el bueno y ahora es el malo que le tiene que corregir y marcar las pautas de comportamiento” (hombre, 30 años, 2 hijos)

3.2 ÁMBITO VECINAL Y COMUNITARIO

3.2.1. Grupos de relación

La comunidad dominicana considera **relacionarse con personas de diferentes orígenes culturales, incluida la población autóctona, principalmente en contextos como el laboral (en el caso de los adultos) y el escolar (en el caso de los/as adolescentes)**. En cambio, privilegia compartir el ocio y el tiempo libre con personas dominicanas o de procedencia latinoamericana, consideradas más afines por costumbres y experiencias vitales:

“Tú vas buscando el sitio más cómodo porque el proceso migrante es doloroso. Y sólo buscas sitios donde te sientas cómodo.” (hombre, 36 años, 2 hijos)

Se detectan diferencias según las franjas de edad:

* **Infancia y adolescencia:**³⁰ es habitual tener grupos de amigos de la sociedad receptora ya que los procesos de construcción identitaria se realizan en espacios multiculturales de la institución educativa. No obstante, en los contextos de ocio es común generar agrupaciones en base al origen cultural compartido.

En la década 2000-2010, en la sociedad receptora se construyó un imaginario social a través de leyendas urbanas y campañas sensacionalistas para **describir a los/as hijos/as de migrantes desde un discurso de criminalización, asociando estos grupos con la imagen estereotipada de las bandas latinoamericanas.**

En este sentido, los informantes explican que en ocasiones todavía **se sienten leídos como miembros de bandas**, y especifican que su pertenencia no está vinculada a la delincuencia sino que se trata de grupos que consiguen defenderlos/as de conflictos personales y actitudes racistas. Son grupos capaces de representar y acoger las diferentes formas de exclusión social vividas, desde la salida del mundo educativo hasta los primeros años de vida

³⁰ GILBERTI, L. (Tesis año académico 2012-2013); *La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia.*

laboral. Bajo esta lógica, estas organizaciones juveniles de la calle (“naciones” o “coros”) gustan ser reconocidas y cada miembro se enorgullece de su condición dominicana aunque, en realidad, encontramos un problema social en términos de malestar juvenil y condiciones estructurales de desigualdad.

* **Población adulta:** Las personas adultas tienden a reafirmar su identidad cultural a través de la pertenencia a un grupo culturalmente “igual/similar” que, a su vez, actúa como amortiguador de actitudes racistas existentes en el país receptor:

“Por ejemplo, nos invitaron a un cumpleaños donde yo era la única dominicana y luego había una chica filipina y otra mora. En conclusión, los españoles apiñados y yo en una silla, la filipina en otra y la mora en otra” (mujer, 42 años, 2 hijos)

3.2.2. Organización comunitaria

La comunidad dominicana se ha organizado a través de **diferentes espacios de incidencia: los partidos políticos, las asociaciones regionales (vinculadas al pueblo de origen) y los profesionales.** Existen, además, grupos informales que, pese a no constar oficialmente como asociación, desarrollan una actividad social. Un participante de los grupos focales contabiliza, en un estudio de 2012, 22 asociaciones entre registradas y no registradas. En el ANEXO 1 se especifican las 8 asociaciones dominicanas identificadas durante el trabajo de campo.

El modelo asociacionista en República Dominicana aborda ámbitos como el lúdico, el cultural, el deportivo y el educativo. La mayoría de asociaciones presentes en el territorio de estudio organizan actividades culturales y celebraciones conocida como “Quermés” que tienen como objetivo recaudar fondos para apoyar a los pueblos de origen (remesas colectivas). Estas celebraciones son actividades de co-desarrollo, pues son aportaciones de las personas migrantes al desarrollo tanto de la sociedad receptora como de la de origen.

A pesar de cumplir una importante función social, **se percibe una estructura asociativa atomizada en donde encontramos un gran número de**

asociaciones pequeñas desarrollando acciones específicas, pero sin objetivos comunes y sin llegar a dar respuestas conjuntas a las problemáticas de la comunidad en la sociedad receptora:

“La comunidad dominicana ha fallado porque la hemos hecho por pueblo y trocito a trocito no hemos hecho cuerpo” (hombre, 54 años, 6 hijos)

Algunos informantes subrayan la dificultad de dimensionar el asociacionismo en el territorio y de disponer de locales y espacios para las celebraciones culturales.

3.2.3. Redes de apoyo

La mayoría de las familias comparten haber vivido un proceso migratorio marcado por la atomización social y la necesidad de dar respuestas individuales a las necesidades socioeconómicas básicas. En un primer momento del proyecto migratorio, se dedican todos los esfuerzos a contrarrestar la vulnerabilidad económica a través de empleos generalmente precarios y con horarios muy extensos³¹, situación que a su vez genera un cierto aislamiento de cada núcleo familiar y pocas posibilidades de encontrar, con sus vecinos, respuestas comunes a dificultades compartidas.

Así, la ausencia de recursos, espacios y tiempo derivan en redes de apoyo comunitario sensiblemente frágiles, tanto formales como informales.

Es importante destacar que **la comunidad dominicana no considera que esta insuficiencia en las redes de apoyo sea propia de las dinámicas sociales y culturales dominicanas**, ya que en país de origen sí existe una amplia red de espacios lúdicos, culturales, deportivos, religiosos y de ayuda mutua para superar las dificultades individuales. Se interpreta pues como una consecuencia de las condiciones socioeconómicas del país receptor a las que deben hacer frente en su condición de migrantes, así como con las estrategias de adaptación específicas del colectivo.

³¹ Véase 2.1.1 Eje clase social: mercado laboral y techo de empleo.

“Es difícil contar con redes de apoyo porque la mayoría de personas trabajan muchas horas y la escasez económica ha conllevado también que la poca gente que podría cuidar a niños/as pidan más dinero por ello. Las primeras mujeres migradas muchas trabajaban de interinas o de fijas, y veían muy poco a sus hijos/as. No le podían pedir favores a la amiga porque trabajaba tanto como ellas” (hombre, 41 años, 1 hijo)

3.2.4. Espacio público

El espacio público en República Dominicana es vivido cotidianamente como ámbito de socialización colectiva. El compartir música, juegos y espacios de reunión se rige por unas normas de convivencia marcadas principalmente por el reconocimiento de la autoridad de las personas mayores y la responsabilidad educativa compartida. Éstas difieren del modelo de uso del espacio público común en el país receptor, percibido como mayormente restrictivo e individualista.

Las personas entrevistadas advierten las principales diferencias en:

Los tiempos de uso: los horarios de cierre de los patios escolares y de algunos parques limitan el aprovechamiento del espacio para el ocio y el tiempo libre de los/as niños/as:

“También nos tenemos que adaptar al sistema de que tenemos que respetar el descanso de los demás pero a ver si tenemos niños por más que sea ya las 7 de la tarde no pueden estar cerrando un parque porque es un lugar público para divertirse y estar fuera del colegio, sin estar encerrados en casa” (mujer, 40 años, 3 hijos)

Gestión de la educación en el espacio público: En sociedad receptora, la intervención educativa respecto a la conducta de los/as niños/as se atribuye principalmente a los/as progenitores. Este hecho choca con la concepción cultural dominicana en la que toda persona adulta puede tener legitimidad para educar a un niño/a:

“Yo sé que si hay cualquier persona mayor (sea quién sea) por respeto a esa persona mayor, yo tengo que tener una cierta conducta. En cambio, aquí, si un mayor le dice algo, un niño se encara con ese mayor y si después viene el padre, éste se encará con la persona mayor” (hombre, 41 años, 1 hijo)

3.3 ESTRATEGIAS PARA LA PRESERVACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL: ENCUENTROS, NEGOCIACIONES Y TENSIONES ENTRE SISTEMAS CULTURALES

La experiencia migratoria supone vivir una pérdida, pena o duelo que es confusa, incompleta o parcial. Es decir, una *pérdida ambigua*³² que puede darse de dos formas. Una de ellas es mediante la ausencia física de las personas y los lugares queridos que, a su vez, siguen presentes en la memoria de la persona que emigra. En el segundo tipo de pérdida ocurre lo contrario: la persona está físicamente presente pero psicológicamente ausente.

Ante el impacto emocional que supone el proceso migratorio, Falicov³³ define cuatro estrategias de las que se sirven las personas para afrontar esta pérdida ambigua. Se trata de **estrategias que también funcionan para que el impacto de la aculturación sea menor y las comunidades culturales puedan resistir a la asimilación de ciertos valores que sienten como extraños/inválidos/amenazantes:**

32 BOSS, P. (2001); *La pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*, Gedisa, Barcelona.

33 FALICOV (2001); *Migración, pérdida ambigua y rituales. Perspectivas sistémicas*, 69. Recuperado de www.redsistemica.com.ar/migracion2.htm

* **Rituales de conexión** con personas allegadas en el país de origen (llamadas, envío de dinero, etc).

* **Rituales de recreación** de los espacios sociales de origen en el país de acogida.

* **Rituales de memoria** contando historias acerca del pasado.

* **Preservación de prácticas y valores culturales** a modo de mantener la identidad de origen.

Estas estrategias también permiten comprender cómo se da el traspaso cultural a la generación que nace en la sociedad receptora y, por ende, cómo esta generación se lo apropia y le da sentido en su historia de vida.

En el siguiente cuadro se visibilizan cuáles de estas estrategias son más importantes para la comunidad dominicana y en qué medida la realidad socioeconómica y cultural de la sociedad receptora puede generar fricciones y tensiones con ciertos valores de la comunidad.

	REALIZADO POR LA COMUNIDAD	CONTRASTES / FRICCIONES CON SISTEMA CULTURAL DE LA SOCIEDAD RECEPTORA
Rituales de conexión	Es habitual hacer llamadas o envíos de dinero o que las asociaciones realicen celebraciones con la voluntad de recaudar fondos para territorios de Rep. Dominicana.	No genera contraste con la soc. receptora.
Rituales de recreación	Actos o eventos clave como: <ul style="list-style-type: none"> • Los “Quermés”: reuniones colectivas donde hay comida, bebida, baile, etc. • El Carnaval: celebración cultural dominicana que es recreada en la sociedad receptora. 	Imposibilidad de acceder a grandes locales o espacios donde poder desarrollar actividades importantes para la comunidad como es el caso de la celebración del día de la Independencia (27 de febrero) entre otros eventos. Ello dificulta el reconocimiento, la visibilidad de la diversidad y afecta la cohesión de la comunidad.
Rituales de memoria	Recuerdos relacionados con la historia política de la República Dominicana.	No genera contraste con la soc. receptora porque no se reconocen ni se transmiten los vínculos históricos, culturales, sociales y familiares entre España y República Dominicana. Tal amnesia favorece la discriminación.

Continuación del cuadro en página siguiente



Preservación de prácticas y valores culturales	<p>Valor: el respeto a los mayores</p> <p>El respeto a los mayores y la aceptación de los límites conductuales y morales impuestos es un valor fundamental en la comunidad dominicana migrada.</p>	<p>Los/as menores de la sociedad receptora tienen más legitimidad en protestar o desafiar los límites parentales y el trato respetuoso puede quedar diluido.</p>
	<p>Valor: el cuidado a los/as mayores</p> <p>El cuidado en la familia funciona de progenitores a hijos/as en la minoría de edad. En cambio, una vez los/as hijos/as son adultos/as se invierten los papeles y éstos se responsabilizan de sus padres/madres.</p> <p>Se intenta cargar lo menos posible de responsabilidades a las personas mayores.</p>	<p>Hijos/as ya adultos/as del país receptor siguen recibiendo apoyo económico por parte de los progenitores.</p> <p>Sorprende el rol de abuelos/as en la sociedad receptora que asumen un gran número de cargas y responsabilidades en la crianza de sus nietos/as.</p>
	<p>Valor: preservación de la voluntad parental hasta la mayoría de edad</p> <p>Las figuras parentales marcan horarios y límites a las libertades individuales de los menores.</p> <p>En el ámbito escolar las vestimentas se caracterizan por su homogeneidad (uso del uniforme).</p>	<p>Se considera que en el país receptor se otorga una “autonomía” más temprana a los menores.</p> <p>Se perciben los horarios de los adolescentes autóctonos como demasiado permisivos. También se aprecia una “erotización” de las menores a través de un tipo de vestimenta atrevida o de maquillarse para ir a la escuela, realidades que preocupan a las madres. Ello contrasta con el estereotipo de la mujer latinoamericana como desinhibida.</p>
	<p>Valor: autoridad colectiva de la educación en espacio público</p> <p>La vida en la calle está regulada por normas de convivencia marcadas por el respeto a los mayores y el reconocimiento de su autoridad, aunque no sean familiares. Este valor deriva de una concepción comunitaria de la educación.</p>	<p>Percepción que padres/madres dominicanos están atentos al comportamiento de los hijos/as en el parque y que, ante comportamientos de otros niños/as considerados inadecuados, tienen la posibilidad de intervenir. En cambio, se percibe a los catalanes/españoles contrariados al recibir comentarios acerca del comportamiento de sus hijos/as, generándose algunas situaciones tensas. Esta fricción deriva de la concepción individualista de la educación característica de la sociedad receptora.</p>
	<p>Valor: espacio público como lugar fundamental de socialización y expresión cultural</p> <p>En Rep. Dominicana hay cultura de calle, de reunión. El espacio público es utilizado de manera intensiva, cotidiana y gratuita.</p>	<p>Molesta el cierre temprano de plazas y parques en el barrio, así como el carácter privado de espacios deportivos (campos de béisbol) que excluyen a las personas que no pueden asumir su coste.</p>
	<p>Valor: estudio como medio principal de movilidad social</p> <p>Existe una creencia generalizada de las familias dominicanas en percibir la educación académica como medio para la ascensión social.</p>	<p>Coincide con un valor importante de la sociedad receptora.</p>
	<p>Prácticas: rito de paso como el Bautismo, la fiesta de los 15 años o el Baby Shower</p>	<p>Dichos ritos se mantienen en el país receptor a nivel interno de la comunidad.</p>

3.3.1 La generación en transición, jóvenes reagrupados/as

En entornos de diversidad cultural, la construcción identitaria se complejiza en tanto que las voces familiares y escolares pueden expresar valores, actitudes y creencias muy diferenciadas³⁴. En el caso de ciertas comunidades migradas, es usual crecer con voces propias de la sociedad receptora que fomentan el desarrollo y la autonomía individual en la toma de decisiones y con voces familiares que promulgan un desarrollo para y con la comunidad, donde la toma de decisiones pasa por el consenso común o incluso por figuras de mayor poder o sabiduría dentro de la estructura familiar. De este modo, **en la construcción identitaria de los/as jóvenes se “compite, dialoga, disputa con estas voces y es a través del diálogo, sostenido e inacabado, a veces tenso, como se generan relatos identitarios”**.³⁵

Es sin duda un diálogo intenso con el que los/las jóvenes reagrupados/as buscarán su lugar en el nuevo contexto cultural para ir amueblando su vivencia simultánea de diferentes sistemas culturales. Los progenitores pueden vivirlo con más o menos agrado, o miedo por la posible pérdida del capital cultural que desearían transmitir a sus hijos/as:

“¡Mi hijo en casa es dominicano y cuando lo escucho en la calle es otro! Cuando está con españoles dice “tío”... ¡En casa es dominicano puro pero en la calle no se conoce!” (mujer, 40 años, 3 hijos)

Y por su parte, los/las adolescentes y jóvenes también vivirán un proceso de construcción e identificación identitaria complejo, que requiere de sensibilidad para ser acompañado en el ámbito social y/o educativo porque de él depende que la persona pueda asentar su desarrollo personal en un sentido claro del “yo”.

34 LAZUELA, J.L. y CRESPO, I. (2011); *La multiplicidad de voces en la construcción de la identidad minoritaria*. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
35 ESTEBAN GUITART, M., NADAL, J.M. y VILA, I. (2008); *La Construcción de la identidad a través del conflicto y la ventrilocuación*. *Glossa. An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 4.

“Yo no me siento dominicana... ¡Comparto algunas cosas de la cultura, música, me he criado con mi madre! ¡No comparto pensamientos, objetivos, ni nada! Y española... ¡no tanto! Es como fifty-fifty. Que yo diga que no me siento dominicana a mi familia (desde que llegué hace 17 años no he vuelto) ha sido un conflicto y no podemos hablar porque discutimos. Al final no se habla... ¡Para mí es un problema porque yo no me siento de ningún lado!” (mujer, 22 años, 17 en España)

Siguiendo a Luca Giliberti³⁶, es interesante conocer las **estrategias utilizadas para mitigar el impacto de este proceso de aculturación y reconstrucción identitaria bajo las condiciones del racismo estructural**:

* **Racismo interiorizado**: la persona racializada busca revertir la etiqueta que le atribuye la sociedad receptora a través de la devolución sobre otros grupos sociales.

“Mi hijo también, cuando lo traje hace 3 o 4 años... en el colegio le llamaban negro y un día me dijo: mami, ¡yo quiero ser blanco! no me gusta que me digan negro porque soy el único. Hablé con el profesor... no sé qué pasó pero nunca más me volvió a hablar de tema. Más tarde le pregunté y me dijo que ya no le decían negro porque ahora había un africano y es más negro. ¡Salió un suplente!” (mujer, mediana edad, 2 hijos)

36 GILIBERTI, L. (Tesis año académico 2012-2013); *La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia*.

- * **Mimetismo subalterno:** la persona racializada prefiere frecuentar grupos que no son dominicanos para evitar el estigma.

“Tengo primas que han nacido aquí y su nivel académico es la ESO y ¡ya está! Creo que también influye con quien te juntas. Yo, por ejemplo, no me junto con gente de República Dominicana...” (mujer, 22 años, 17 en España).

- * **Reivindicación del derecho a la indiferencia:** la persona racializada reivindica el derecho de pasar inobservada, sin la obligación de tener que exhibir lo que las personas autóctonas pueden mantener oculto, proponiendo una actitud de resistencia hacia el racismo estructural.³⁷

- * **Resistencia simbólica:** la persona racializada transforma el estigma de la sociedad receptora en emblema. Así, algunos informantes **rechazan el estigma utilizando el adjetivo negro con una connotación positiva, de forma orgullosa y reivindicativa:**

“Yo no soy blanco, ¡yo soy negro! ¿Cómo me voy a pelear por eso? Cuando llega un español y me pregunta por mi nombre ¡yo le digo que me diga negro! Ellos me dicen negro y ya es así... ¡negro!” (hombre, 30 años, 2 hijos)

Esta misma táctica de gestión del estigma se observa en grupos juveniles que eligen el apelativo “negro” como emblema identitario y reivindicativo, como el grupo “Las Desakatas Black 69”.³⁸

Matizar que estas tácticas no son auto-excluyentes u opuestas entre ellas, al contrario, pueden convivir y ser utilizadas por los mismos actores sociales en diferentes momentos ya que son estrategias para sublimar las incomodidades y contradicciones que supone vivir en el país receptor.



³⁷ DELGADO, M. (2008); *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles en Política y Sociedad*, Vol.45.

³⁸ Hay que tener en cuenta que también hay población dominicana blanca. Es la población dominicana de origen afrodescendientes quién recibirá más discriminación.

CAP 4. Educación y diversidad cultural

4.1 LA ESCUELA INTERCULTURAL

Entre la década de los 90 y el 2000 se produce un incremento de población de origen extranjero que reconfigura el tipo de sociedad conocido hasta la fecha: se constata una realidad social y cultural diversa que requiere de nuevas fórmulas y metodologías. En este contexto aparece la perspectiva intercultural como mirada que busca contribuir al cambio en las dinámicas de exclusión, discriminación y desigualdad sufridas por los colectivos minorizados.

Los centros educativos de Catalunya fueron espacios donde se reflejó tal diversidad:

	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
Curso 1999-2000	1,76%	2,30%	2,38%
Curso 2005-2006	8,05%	12,48%	11,94%

% de alumnado migrante. *Plan por la Lengua y la Cohesión social (LIC)*



4.1.1. La escuela catalana. Aproximación histórica a la perspectiva intercultural

1992. Primera mención desde el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (actualmente d'Educació) acerca de la interculturalidad³⁹. Propuesta de una serie de sugerencias a tener en cuenta de cara al currículum de primaria y secundaria.

1996. Definición de objetivos para la puesta en práctica de una perspectiva intercultural que reconoce la diversidad e intenta educar en el respeto y la convivencia. A pesar de la propuesta novedosa, faltan orientaciones y estrategias para la práctica educativa, que tampoco dispone de la dotación en recursos necesaria. Se acaba convirtiendo en folclorismo cultural.

2004. Impulso del **Plan por la Lengua y la Cohesión Social (LIC)** donde se introducen tres líneas de acción para la acogida del alumnado con bagaje migratorio: en clase a través del Aula d'Acollida; en el centro a través de un equipo directivo con potestad para cambiar prácticas y contenidos; a nivel comunitario a través de la implementación de los Planes Educativos

³⁹ Con precedentes como PUIG MORENO, G. (1991); *Hacia una pedagogía intercultural* en Cuadernos de pedagogía, 196. o ALEGRET, J. (1990); *Educació intercultural, un repte per a la nostra escola*, ICE.

de Entorno (PEE) en los que se insta a Ayuntamientos y tejidos asociativos locales a contribuir en este objetivo. Esta manera de trabajar se acompaña de recursos económicos y profesionales que van reduciéndose a partir de los recortes presupuestarios producidos por la crisis económica del 2008.

Akkari y Ferrer⁴⁰ señalan que Catalunya todavía está inmersa en una propuesta que, lejos de ser intercultural, es asimilacionista.

2008. Adopción del **modelo pluralista o multiculturalista** por parte del Departament d'Immigració de la Generalitat teniendo en consideración modelos como el de Canadá, Australia o Suecia basados en la voluntad de superar la mirada folclórica y apostar por la política del reconocimiento.⁴¹ Taylor se pregunta si las personas que configuran una comunidad pueden ser representados como iguales si las instituciones públicas no reconocen esta identidad particular. Y entiende que la supervivencia de una cultura minoritaria pasa por un necesario reconocimiento, comprender el horizonte del otro para agrandar el nuestro propio. Para lograrlo parece necesario acercarse a políticas que implican una voluntad del grupo mayoritario a aceptar la diferencia cultural y, en consecuencia, el cambio de comportamiento social y de las estructuras institucionales existentes.

2010-actualidad: Miquel Essomba⁴² propone entender la interculturalidad no como una meta sino como un proceso en las “Escuelas Interculturales”.

Hipótesis 2010-2014: Acción como catalizador de procesos. La interculturalidad es una acción en sí misma y no un fin o una meta a alcanzar. La interculturalidad es práctica ciudadana constante para fomentar la convivencia, el reconocimiento, el diálogo y la eliminación de estereotipos. Todo ello, acompañado necesariamente de las mejoras de las condiciones de vida.

- * **Conocimiento y descubierta.** Explorar las múltiples formas que el ser humano ha adoptado para interpretar la vida y cómo es su proceso de adaptación constante.

40 GARRETA, J. (2011); *La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad en Revista de Educación*, 355. 1

41 TAYLOR, C. (2003); *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*, Fondo de Cultura Económica de España.

42 ESSOMBA, M. A. (2019); *Community education. An action-research model to build up pre-conditions for change* en el Congreso de Investigación ICERI2019 Proceedings (Sevilla). Para más información consultar en: ESSOMBA, M. À., LLEIVA, L. (2015), Vol. 3: Educación en GIMÉNEZ, C. (2015), *Juntos por la convivencia. Claves del proyecto de intervención comunitaria intercultural*, Edición Obra Social La Caixa, Madrid.

- * **Reconocimiento y vínculo.** Actitud de reconocimiento a la diversidad cultural y despertar el proceso empático necesario para vivir en un contexto intercultural.

- * **Compromiso y acción.** Aprendizaje y acción social a través de proyectos que pongan a prueba distintos recursos personales y colectivos que permitan convivir con grupos multiculturales.

Hipótesis 2014-2018: La Comunidad como eje educador intercultural. Las actividades y acciones amplían su radio de acción cuando la comunidad es parte de la vivencia y la propuesta es superar el eje del centro escolar a través de diferentes modelos como: los Aprendizajes y Servicios (APS); las ciudades educadoras; las comunidades de aprendizaje; las transiciones educativas.

Hipótesis actual (2019): Construcción de nuevas estructuras. La colaboración y la cooperación tienen que ser las piezas organizadoras de la relación entre sociedad y educación. La ciudadanía es y debe ser sujeto y protagonista de las acciones, las decisiones y tener la voluntad de transformación para mejorar las condiciones de vida de la comunidad.

Teniendo en cuenta cómo las políticas públicas catalanas han abordado la interculturalidad en la escuela y cómo se ha traducido ésta en la práctica⁴³, podemos ver que 20 años después muchas discusiones, dudas y debates todavía siguen vigentes a día de hoy como:

- * La necesidad de superar la mirada del déficit hacia el alumnado y sus familias migradas.
- * La concepción de la diversidad ligada únicamente a lo que se percibe como “lo diferente” o “lo lejano”.
- * La carga y responsabilidad que se otorga al profesorado y a su vez la falta de herramientas y formación.
- * El racismo y la xenofobia en las aulas y en las escuelas.

43 POVEDA, D. (2001); *La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela* en *Gazeta de Antropología* 17, artículo 31.

* Las propuestas educativas puntuales para promover la diversidad cultural.

* La necesidad en trabajar desde una perspectiva comunitaria involucrando al conjunto de agentes educativos (familia, escuela, barrio).

4.1.2. Repensando la perspectiva intercultural. La interculturalidad crítica

Las políticas públicas en materia de interculturalidad y escolarización propuestas desde la administración surgen de entender la interculturalidad desde un nivel relacional (como intercambio entre personas de diferentes culturas⁴⁴) y funcional, como un reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales en el marco de una estructura social hegemónica. Así mismo, tales políticas llevan a una perpetuación del significado de “interculturalidad” que se ciñe puramente a cuestiones pragmáticas (prácticas, actividades) de enriquecimiento. En este sentido, se genera una expectativa de la diversidad cultural como aquello que debe de aportar a la sociedad, nutrir y hacer descubrir.

Se trata de una mirada hacia la otredad que perpetúa una relación asimétrica: la aportación o enriquecimiento es unidireccional hacia la sociedad hegemónica y el marco cultural dominante.⁴⁵

En los últimos años, **la interculturalidad crítica** ha puesto el foco más allá de las propias relaciones o de la inclusión individual, buscando generar acciones **tomando conciencia de las relaciones de poder existentes en nuestra sociedad, señalando e incidiendo en las causas estructurales e institucionales** que perpetúan la inequidad social, la racialización y la discriminación.

Una interculturalidad crítica se entiende como *“una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad (...) de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación”*.⁴⁶

44 PANIKKAR, R. (2004); *Pau i Interculturalitat, una reflexió filosòfica*. Ed Proa.

45 OGBU, J. (1994); *From cultural differences to differences in cultural frame of reference* en GREENFIELD, P. M. y COCKING R. R. (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*.

46 WALSH, C. (2010); *Interculturalidad crítica y educación intercultural* en VIAN J., TAPIA L., WALSH C., *Construyendo Interculturalidad Crítica*, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

De estos “dispositivos de poder” cabe destacar el racismo institucional aplicado con la Ley de Extranjería, los Centro de Internamiento de Extranjeros (CIE) y la falta de reconocimiento de sufragio universal (derecho al voto y a ser votado) de las vecinas y vecinos de nacionalidad extranjera, entre otros factores.

4.1.3. Hacia un modelo intercultural antirracista

Por la insuficiencia de lo expuesto anteriormente, el desarrollo de un modelo antirracista y decolonial es un proceso necesario en la sociedad actual. Desde este prisma se identifican varios motivos que explican las tensiones y conflictos existentes en las relaciones interculturales entre comunidades minorizadas y sociedad hegemónica:

- * Visión etnocéntrica en el ámbito educativo: los contenidos y el cómo y quién enseña. No se enseña el periodo colonial ni los vínculos con las sociedades de origen de las personas migrantes. Las culturas de las sociedades de origen no están presentes de manera positiva en el sistema educativo.
- * Función social de la institución educativa: ascensor social a una clase media euroblanca.
- * Búsqueda de la Asimilación: actitudes paternalistas y racistas.
- * Concepto Diversidad: alteridad exclusiva de los cuerpos racializados.
- * Racismo: tabú dentro de la sociedad hegemónica.
- * Correlación fracaso **en el rendimiento académico** con origen y la racialización: datos estadísticos y estudios actuales que lo corroboran.

La perspectiva antirracista entiende que **estos ejemplos discriminatorios son un componente estructural del sistema social y, por tanto, desde la educación debe plantearse su crítica y contribuir a su erradicación.**⁴⁷

47 GONZÁLEZ, L.; *Por una Educación antirracista*. Disponible en: https://aulaintercultural.org/wp-content/uploads/2014/04/ed_antirracista.pdf.

4.2 NO CONSECUCCIÓN DE LA E.S.O. POR PARTE DEL ALUMNADO CON BAGAJES MIGRATORIOS EXTRANJEROS

4.2.1. Estudio del Centre d'Estudis Demogràfics, 2018

El estudio del Centre d'Estudis Demogràfics “El fracaso escolar de los descendientes de la inmigración en Catalunya”⁴⁸ nos proporciona un estado de la cuestión y unas **conclusiones muy significativas acerca de las relaciones que se establecen entre el alumnado con bagajes migratorios y el fracaso en el rendimiento académico** (entendido este como la no superación de 4º curso de la ESO).

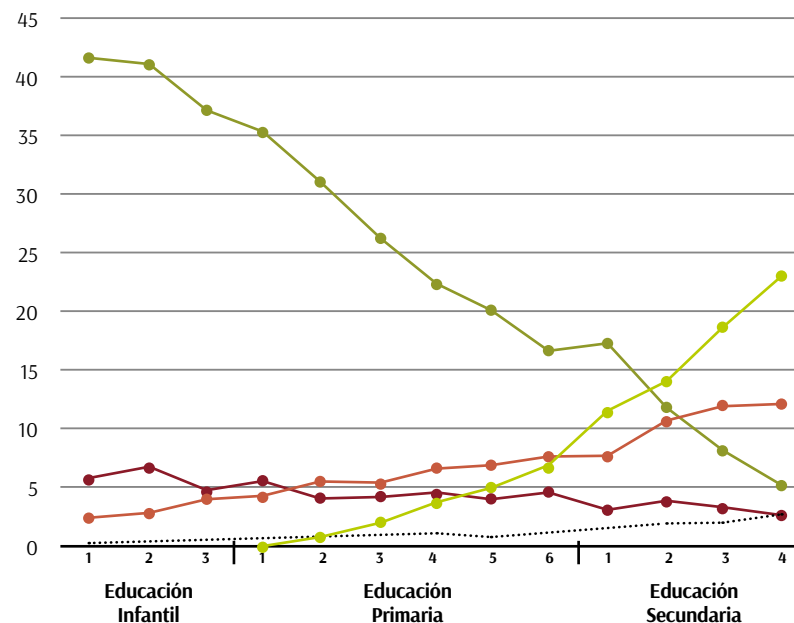
El estudio toma como muestra 1,1 millón de alumnos matriculados en el curso 2015-16 en escuelas públicas, en los niveles educativos no universitarios de régimen general. Una cuarta parte de la muestra (**26,2%**) son **alumnos/as con bagaje migratorio**. Para realizar el análisis, los autores distinguen 4 categorías entre estos alumnos/as con bagaje migratorio:

- * **Generación 1:** alumnos/as nacido/as en el extranjero y llegados/as a Catalunya con 7 o más años
- * **Generación 1,75:** alumnos/as nacido/as en el extranjero y llegados a Catalunya con menos de 7 años
- * **Segunda Generación:** alumnos/as nacidos/as en España con los progenitores nacidos/as en el extranjero
- * **Generación 2,5:** alumnos/as nacidos/as en España con un progenitor nacido en el extranjero y otro en España
- * **Autóctonos:** alumnos/as nacidos/as en España con los progenitores también nacidos en España.

48 DOMINGO, A. y BAYONA, A. (2019); *Resultats escolars i immigració a Catalunya, 2011-2016: anàlisi demoespacial*. Revista catalana de Pedagogia, 15.

A nivel demográfico el estudio constata que:

- * En educación infantil y primaria la población mayoritaria es la segunda generación y la generación 2,5.
- * 3 de cada 10 alumnos pertenecen a la segunda generación (el grupo con mayor volumen después de los autóctonos) y a la generación 2.5. Se prevé un aumento poblacional de la segunda generación en los próximos años.
- * En educación secundaria la mayoría del alumnado pertenece a la primera generación y a la Generación 1,75.
- * Aunque la media de alumnado con bagaje migratorio extranjero es del 26,2%, especificidades territoriales explican que en algunos municipios el porcentaje sea mucho mayor, por ejemplo en **L'Hospitalet de Llobregat llega al 43,7%**.



—●— Generación 2.5 | —●— Generación 1.75 | —●— Segunda generación | —●— Generación 1 | Otros inmigrantes

Las conclusiones más destacadas del estudio son:

* **Índices de fracaso en el rendimiento académico marcadamente superiores en el alumnado con bagaje migratorio extranjero.** La Primera Generación dobla en porcentaje de fracaso **en el rendimiento académico** al alumnado autóctono de cultura española/catalana. Las Segundas Generaciones mejoran los resultados, pero aun así se mantienen diferencias muy significativas con el Alumnado Autóctono. Véase el siguiente cuadro:

Proporción de alumnos que no superan el grado de ESO, según el status migratorio, Catalunya, curso 2015-2016

	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	DIFERENCIA HOMBRES/MUJERES
Autóctonos	13,3	7,4	10,3	5,9
Generación 2,5	12,6	7,7	10,1	5
Segunda Generación	21,3	13,7	17,4	7,6
Generación 1,75	21,7	12,2	16,7	9,5
Primera Generación	34,8	23,5	29,3	11,3
Total alumnos	17,5	10,5	14	7,1

* **L'Hospitalet de Llobregat tiene el doble de fracaso en el rendimiento académico en la Primera Generación que en Autóctonos.** A pesar de la variabilidad territorial en los índices de fracaso **en el rendimiento académico**, el municipio destaca y mantiene una brecha importante entre la Segunda Generación y el Alumnado Autóctono. Véase el siguiente cuadro:

Proporción de fracaso escolar por municipio de estudio y status migratorio curso 2015-2016

	Autóctonos	Primera Generación	Generación 1,75	Segunda Generación
Badalona	13,1	31,4	15,3	20,5
Barcelona	8,7	27,2	14,2	13,2
Figueres	7,7	29,6	16,7	20,9
Girona	10	28,6	15,9	7,1
L'Hospitalet de Llobregat	14,6	29,2	15,1	21,1
Lleida	11,1	29,4	12	8,5
Mataró	12,7	37,5	11,4	20
Reus	11,9	31,1	14,9	12,8
Rubí	10	30,4	29,2	16,7
Sabadell	10,9	31,6	29,2	16,7
Salt	38,9	26,1	37,5	52,5
Santa Coloma de Gramanet	11,4	32,7	24,3	24,1
Tarragona	9,1	15,5	14,1	11,8
Terrassa	15,3	35,6	17,6	28,2

* **Reafirmación entre procesos de racialización y lógicas de discriminación múltiples.** Se difuminan las diferencias entre la Generación 1,75 y la Segunda Generación ya que de los datos se puede deducir que llegar antes de los 7 años tiene más o menos los mismos efectos que haber nacido en territorio español con progenitores inmigrados extranjeros. Por tanto, la condición de migrante se convierte en transgeneracional a efectos prácticos (especialmente en el caso de los de orígenes extracomunitarios empobrecidos) a pesar de haber conseguido la nacionalidad a nivel jurídico.

* **Diferencias estadísticas de fracaso en el rendimiento académico según el continente de procedencia de los progenitores.** Es menor entre las comunidades con bagaje migratorio de origen europeo (11%) y americano (15%), seguido del conglomerado asiático (17,8%) y por último el africano (19,2%).

* **El alumnado que ha experimentado rupturas con el sistema educativo catalán tiende a tener peores resultados académicos.** La discontinuidad en la residencia en Catalunya afecta especialmente al alumnado de la Generación 1,75 (18,8%), seguido de la Segunda Generación (15,1%). Según el origen de los padres, destacan las siguientes comunidades con porcentajes más elevados: chinos y dominicanos con un 23% cada una y filipinos con un 22%, cifras muy similares desde la perspectiva de la madre.

* **En centros con más concentración de alumnos/as con bagajes migratorios el índice de fracaso en el rendimiento académico aumenta en el alumnado autóctono.** Ello se comprende por las dinámicas de selección negativa de muchas familias autóctonas que, debido al estigma que envuelve a la concentración, prefieren inscribir a sus hijos/as en otros centros (*“white flight”*⁴⁹) mientras que otras familias con menos recursos deben permanecer.⁵⁰

* **Se apunta a la racialización del fracaso en el rendimiento académico.** Hay algunos orígenes que concentran los peores resultados, en especial el continente africano con el ejemplo de Gambia que llega al 40,9%.

* **Escuela como institución reproductora de las desigualdades sociales.** Los resultados del estudio confirman que estamos lejos del discurso oficial.

Aplicando la perspectiva interseccional, se puede observar que este estudio evidencia que el fracaso en el rendimiento académico es un fenómeno que no se puede leer desligado de las desigualdades estructurales comentadas anteriormente, ni tampoco de los modelos interculturales aplicados en ámbito educativo que requieren de una mirada intercultural crítica.

49 SÁNCHEZ-HUGALDE, A. (2009), *La segregació escolar dels immigrants a Catalunya*. Quaderns d'Avaluació, 13.
50 Es importante destacar algunas experiencias en centros educativos donde la concentración llega al 85% y que, gracias a la implementación de programas pedagógicos específicos, desmienten esta relación entre concentración y fracaso en el rendimiento académico. Es el caso de l'Escola Joaquim Ruyra (L'Hospitalet de Llobregat) y Mare de Déu de Montserrat (Terrassa), que recibieron el Premi d'Ensenyament 2017 y 2018 respectivamente. Consultar en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=9dVWQq5rgLc> y <https://www.youtube.com/watch?v=KFmoxU7YCz8>

4.2.2. El fracaso en el rendimiento académico visto por la comunidad dominicana de Collblanc - la Torrassa

Ante estas constataciones, los autores del artículo despliegan una serie de causas que para ellos serían las responsables de un fracaso en el rendimiento académico marcadamente mayor entre alumnado con bagajes migratorios extranjeros en todo el territorio catalán. A su vez, y sin tener constancia explícita de este estudio, entre los informantes dominicanos también existe la percepción generalizada de que el fracaso en el rendimiento académico afecta más a la comunidad dominicana que al alumnado autóctono de los barrios de Collblanc y la Torrassa.

La lectura de la comunidad dominicana reafirma también que el fracaso en el rendimiento académico afecta en primer lugar a personas que migraron con más de 7 años, y que los menores nacidos en L'Hospitalet también se ven mucho más afectados que la población local.

a) Causas

Presentamos una tabla para identificar y analizar las causas aludidas desde ambos contextos.



CAUSAS			
	Estudio de toda Catalunya		Grupos dominicanos de L'Hospitalet de Llobregat
Demográficas	Llegada tardía al sistema educativo	=	Llegada de alumnos provenientes del sistema dominicano a mitad de curso.
	Discontinuidades en su residencia en territorio catalán	X	No se especifica como factor relevante en los grupos focales
Estructurales	Los prejuicios, estereotipos y jerarquizaciones que operan en sociedad receptora y que clasifican al alumnado con bagajes migratorios extranjeros afectan a los resultados y expectativas de este alumnado	=	El racismo social e institucional afecta directamente a los resultados y expectativas del alumnado dominicano.
	Falta de recursos de la institución educativa	=	Falta de actividades de refuerzo escolar más amplias. Poca prevención sobre los obstáculos y dificultades que se va a encontrar el alumnado migrado que se insiere en un sistema educativo distinto.
	Situaciones de vulnerabilidad socioeconómica de las familias en municipios con alta concentración / segregación.	=	Los horarios laborales de los progenitores dificultan el acompañamiento de los/as estudiantes.
	Bajo nivel de instrucción de muchos progenitores.	=	El bajo nivel académico de los progenitores dificulta el acompañamiento de los/as estudiantes.
		X	Ausencia de referentes de éxito escolar.
	Fragmentación de las experiencias educativas. Necesidad de desarrollar una política educativa integral que implique escuela y sociedad.	=	Se alude a la falta de recursos públicos que amortigüen las desigualdades socioeconómicas en educación no reglada.
Culturales	Se considera que vehicular uno de los idiomas oficiales del sistema educativo (el castellano) favorece la integración escolar y la participación de los progenitores.	X	Se identifica la obligatoriedad del catalán como factor que refuerza la desventaja académica de los hijos/as de personas dominicanas, sobre todo los/as reagrupados/as con más de 7 años. Se ve como factor desmotivador para el alumnado y, a su vez, como factor que excluye a los progenitores del ámbito educativo puesto que éstos no tienen conocimiento de la lengua y no pueden ayudar a sus hijos/as en la realización de tareas.
		X	Las menores expectativas de los progenitores para que hijos/as realicen estudios universitarios (en comparación con familias autóctonas de origen español).

En cuanto a las interpretaciones de estas causas, nos encontramos con diferentes posturas en función del grado de determinismo social desde el que se argumenta. Así, por un lado **encontramos informantes que tienen muy claras las cifras de fracaso en el rendimiento académico en personas inmigradas o racializadas y lo relacionan con la estructura del propio mercado laboral que necesita trabajadores/as de diferentes grados y especializaciones, quedando las poblaciones migradas asignadas a un espacio socioeconómico concreto:**

“¡Hijos de inmigrantes alcanzan el 80% del fracaso escolar en Catalunya, y sólo un 4% llega a la universidad y ¡esto lo marca todo! Si investigas, a la mayoría de los hijos de emigrantes que han hecho la ESO les recomiendan que haga un curso de fontanería, enfermería... por tanto, estamos pautados, metidos en un cajón, un trabajo específico... (hombre, 54 años, 6 hijos)

Otros informantes, en cambio, creen que el rol de la familia es crucial para superar estas condiciones sociales y vencer el techo de empleo, y de alguna manera **asumen como responsabilidad propia el posible fracaso en el rendimiento académico del menor sin aludir a causas estructurales:**

“Yo le digo a mi hija: trabajar sin título es más forzado que estudiar, ¡así que estudia! Para que mañana no te pase como a tu madre, limpiando y haciendo camas en un hotel” (hombre, 48 años, 2 hijos)

b) Narrativas sobre la educación y dificultad para llegar a estudios superiores

El mensaje vehiculado por los progenitores sobre la utilidad de la educación es bastante unánime: **se anima a los hijos/as a que estudien y se valora negativamente los malos resultados.** En casa se pide más esfuer-

zo en el estudio aunque, a su vez, se deja cierta libertad para que el/la joven se ponga a trabajar si no quiere seguir estudiando.

Por otro lado, y en cuanto al grupo de iguales, es importante destacar la **ausencia de referentes escolares** (citado también como causa del fracaso en el rendimiento académico) **como un factor que desmotiva al alumnado con bagajes migratorios y genera ciertas opiniones de crítica o exclusión hacia las personas “pioneras” de la comunidad que acceden a estudios superiores,** que representan una minoría dentro del colectivo. Por tanto, dichas personas experimentan vivencias de auténtica segregación dentro de su comunidad:

“Si tu no estudias, eres más como nosotros y si estudias, te vas fuera, no te sientes integrado. Yo no me siento integrada en la comunidad... yo cuando empecé a dedicarme a estudiar, ¡mis amigos me decían que no! ¡Sal con nosotros! ¡Y no me dejaban! ¡Claro! Yo tenía que estudiar para la beca porque mis padres no me lo pueden pagar. Si tu estudias tienes que estar en tu casa y yo perdí muchos amigos (la mayoría). Ahora yo no tengo amigos dominicanos, la mayoría son amigos españoles, sólo tengo a mi familia. Yo me sentí muy rechazada porque no puedo salir cuando ellos me dicen...” (mujer, 22 años)

Así, para llegar a realizar estudios superiores parece ser útil juntarse con la población autóctona, hecho que implicará que este/a joven tenga que rectificar algunos aspectos de su identidad cultural para encontrar un lugar de pertenencia, **viviendo con cierto conflicto un binarismo excluyente que no le permite considerarse dominicana y a su vez universitaria:**

“En la universidad que estoy yo soy la única dominicana. Latinos los puedes contar con los dedos de la mano. Yo les pregunto y me dicen que les han sido muy difícil los estudios para llegar a la universidad. La percepción es que para los latinos es más difícil y que la gente lo va dejando a cada curso y al final del camino llega uno” (mujer, 21 años)

CAP 5. Dentro de las aulas: percepciones cruzadas

5.1 MAPA DE RECURSOS EDUCATIVOS DISTRITO II

La ciudad de L'Hospitalet de Llobregat está dividida en 6 zonas educativas que no coinciden exactamente con la división territorial administrativa. La Generalitat de Catalunya es la administración responsable que se encarga de establecer la Zona Educativa E1 que corresponde en su gran mayoría a la del Distrito de Collblanc – la Torrassa:



Extracto del Plano de la Guía de Centros Educativos de L'Hospitalet del curso

Curso 2018-2019: 31.875 alumnos/as escolarizados⁵¹, 0 a 16 años.

Distribución por centros:

6 centros privados (EI)

4 centros concertados (EI, EP, ES)

8 centros públicos (EI, EP, ES)

Centros educativos de titularidad pública: porcentaje de alumnado culturalmente diverso superior al del distrito de Collblanc – la Torrassa.⁵²

Centros educativos concertados: porcentaje de alumnado culturalmente diverso superior al del distrito de Collblanc – la Torrassa.

51 Fuente: Anuario Estadístico de la Ciudad de L'Hospitalet de Llobregat 2018.

52 Véase 1.2 Datos Clave de Collblanc - la Torrassa, L'Hospitalet de Llobregat.

Centros de Educación Formal

CENTRO EDUCATIVO	ETAPA EDUCATIVA	TITULARIDAD
EBM La Casa del Parc	Educación Infantil 0-3	Pública
EB Nova Fortuny		Concertada
Llar d'Infants Magic		Privada
Llar d'Infants la Gua-Gua		
Llar d'Infants Vicky		
Llar d'Infants Primer Pas		
Llar d'Infants Pelusín		
Llar d'Infants Pinocho		
Màrius Torres	Educación Infantil 3-6 y Primaria	Pública
Pep Ventura		
Santiago Ramón y Cajal		
Charlie Rivel		
Ernest Lluch		
Pere Lliscart	Educación Infantil 3-6, Primaria y Secundaria	Pública
Academia de Cultura	Educación Infantil 0-6, Primaria y Secundaria	Concertada
Sant Jaume de la Fep	Educación Infantil 3-6, Primaria y Secundaria	Concertada
Montessori		
Margarida Xirgu	Educación Secundaria	Pública
Eugeni d'Ors		

Centros de Educación No Formal o Entidades con Programas de Educación No Formal

Asociación Educativa Itaca
Fundació Akwaba
Joves per la Igualtat i la Solidaritat (JIS)
Paidós L'Hospitalet

5.2 OPINIONES DE LA COMUNIDAD DOMINICANA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Como hemos expuesto anteriormente, las familias dominicanas entienden la educación como un proceso que va más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades en la escuela: creen en el rol familiar como responsable de la transmisión de valores, creencias y hábitos:

“La Educación se comprende en 2 partes: la educación familiar y la educación escolar. La educación familiar es la que tú tienes como persona. La base de la educación es la familia y con una buena base familiar serás una buena persona. Puede ser un excelente profesional y no tener educación o clase. Por tanto, como dicen: la educación empieza en el hogar” (hombre, 42 años, 2 hijos)

En este sentido, se generan una serie de tensiones entre valores propios y aquellos transmitidos desde la cosmovisión de la sociedad receptora. Estas dificultades se dan con más asiduidad en la Escola Bressol y en los centros de educación infantil y primaria porque es el momento educativo con ma-

yor transmisión de valores y hábitos (en comparación con los aprendizajes de competencias y adquisición de conocimientos propios de la educación secundaria).

5.2.1. Contrastes entre el sistema educativo catalán y dominicano

Podemos distinguir dos elementos diferenciales claves:

* **Preferencias entre la enseñanza pública o privada.** A partir de su experiencia en la República Dominicana, las familias participantes en los diálogos tienen muy asentada la convicción de que la enseñanza privada es de mejor calidad que la ofertada en la escuela pública. Por ello, **expresan sorprenderse positivamente al ver que la escuela pública catalana garantiza calidad y profesionalidad:**

“En nuestro país preferimos llevar a los hijos a un privado aunque sea malo porque hay otro nivel y como padres se nos escucha más” (mujer, 40 años, 2 hijos)

* **Estructura y organización.** El artículo 161 de la Constitución de la República Dominicana fija que la educación básica de cumplimiento obligatorio es de 8 años. La duración de la educación obligatoria en ambos sistemas **varía en 1 año: en República Dominicana se fija la obligatoriedad entre los 5 y 14 años, iniciándose pues 1 año antes y finalizando 2 años antes que en el sistema educativo español/catalán.**

Más allá de la etapa escolar obligatoria, tanto en República Dominicana como en España existen recursos para que los/as niños/as de 0 a 6 años puedan acceder a un espacio educativo y de crianza que, a su vez, permita la conciliación laboral y familiar.

Cuadro comparativo de los dos sistemas educativos

SISTEMA EDUCATIVO REPÚBLICA DOMINICANA (Ley Orgánica de Educación de la R.D 66-97)			SISTEMA EDUCATIVO ESTADO ESPANYOL (Ley Orgánica 2/2006 de Educación)		
Etapa	Franja edad	Obligatorio	Obligatorio	Franja edad	Etapa
Nivel Inicial	0-6	Último curso	NO	0-6	Ed. Infantil
Nivel Básico	6-14	SI	SI	6-12	Ed. Primaria
Nivel Medio	14-18	NO	SI	12-16	Ed. Secundaria
Nivel Superior	+18	NO	NO	16-18	Bachillerato
			NO	+18	Universidad

* **Horarios: tiempos y distribución.** Existe una diferencia importante en la carga horaria semanal y la duración de las clases.

Ejemplo: dos alumnas de 10 años cursando 4to en ambos sistemas educativos

	ALUMNA EN SANTO DOMINGO	ALUMNA EN L'HOSPITALET DE LLOBREGAT
Horas/semanales	25 horas	40 horas
Duración clase	45 minutos	60 minutos

Esta dedicación horaria implica un diferencial alto en las horas impartidas en materias consideradas clave por ambos sistemas educativos como es el caso de las Matemáticas o la Lengua Española: cada semana el alumnado dominicano realiza dos horas menos que el alumnado español por cada una de las asignaturas mencionadas.

5.2.2. Experiencias específicas por franjas de edad: infantil, primaria y secundaria

¿Cómo viven las familias dominicanas la relación con los centros educativos a los que asisten sus hijos/as? En el siguiente recuadro se recogen las opiniones de los progenitores por las franjas de edad de sus hijos/as y se distribuyen por los siguientes temas de discusión:

- * Participación en el centro
- * Comunicación con el centro
- * Participación / conocimiento de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPAs) o de Asociaciones de Familia y Alumnos (AFAs).



FAMILIAS CON HIJOS/AS EN LA “ESCOLA BRESSOL”	
Participación	
(+)	Reconocimiento de aquellas actividades que involucran a las familias y que son promovidas por la propia Escola Bressol de titularidad pública.
(-)	Se echan en falta dinámicas o espacios que faciliten la relación entre los mismos progenitores .
Comunicación	
(+)	Alto grado de satisfacción. Se valoran positivamente tanto las reuniones ordinarias (trimestrales) como las herramientas que informan de incidencias puntuales como son el “ <i>Diario del niño</i> ”. Gusta las facilidades existentes para concertar reuniones extraordinarias .
(-)	Se podrían mejorar las comunicaciones relacionadas con los conflictos en clase (mordiscos, golpes...): este tipo de información en ocasiones no llega y los progenitores toman conocimiento a través del/la menor.

Continuación del cuadro en página siguiente

AMPAs y AFAs	
(+)	Se encuentra un AMPA cuya participación es representativa de la diversidad cultural de las familias de la escuela.
(-)	Desinformación en el uso de las cuotas y en los momentos de participación en reuniones. Se percibe como un espacio infrautilizado, del que se desconocen los mecanismos y canales de participación.
FAMILIAS CON HIJOS/AS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	
Participación	
(+)	Reconocimiento a las actividades temáticas para familias impartidas por especialistas y aquellas de carácter intercultural . La realización en los centros escolares facilita la asistencia y participación.
(-)	Se considera insuficiente el número de actividades interculturales impulsadas .
Comunicación	
(-)	Se prefiere ser informado/a a través de reuniones o circulares que a través de las nuevas herramientas comunicativas on-line, que a veces pueden ser de difícil acceso.
AMPAs y AFAs	
(+)	Detección de alguna AMPA con sensibilidad a actividades extraescolares vinculadas a una perspectiva no etnocéntrica como son el béisbol y el voleibol.
(-)	Algunos informantes trasladan dificultades para conocer las AMPAs y las tareas que desempeñan .
CON HIJOS/AS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Participación	
(+)	Valoración positiva de los espacios donde se vinculan e incluyen a las familias para contribuir al refuerzo escolar .
Comunicación	
(+)	Uso del mensaje de texto (SMS) para informar de incidencias y absentismo del alumnado.
(-)	Uso del correo electrónico o la página WEB se considera poco operativo y práctico para las familias.
AMPAs y AFAs	
(+)	Se conoce su existencia y se informa correctamente de sus funciones y actividades.
(-)	Dificultad de participación en las reuniones y limitación al pago de una cuota anual que permite el acceso a algunos beneficios.

5.2.3. Experiencias específicas por franjas de edad: la opinión de adolescentes

La mayoría de los/as participantes en los grupos focales de adolescentes son jóvenes que migraron con más de 7 años (Generación 1), aunque también participan algunas personas migradas antes de los 7 años o nacidas en L'Hospitalet. Destacar que gran parte de los/as informantes se caracterizan por haberse incorporado a mitad de curso a través de la matrícula viva.

a) Dificultades en el aprendizaje del catalán

La Generación 1 vive con dificultad el aprendizaje de las materias básicas sin el dominio de la lengua vehicular y explícita como dificultad añadida que la variedad dialectal del Español hablado en L'Hospitalet no es igual a la de República Dominicana. A mayor edad, mayor dificultad de aprendizaje de una nueva lengua, por lo que **la Generación 1 experimenta un mayor grado de frustración:**

“La lengua, cuando uno llega aquí... ¡No se le entiende! ¡Lo que hacen aquí los profesores es machacarte para que lo aprendas ya! ¡Queremos que sea todo más suave!” (joven, 14 años)

Hay una buena valoración del *aula d'acollida* como recurso que permite tener tiempo para aprender el catalán y ofrecer un cierto respiro para prepararse el día a día del aula. A su vez, hay crítica al considerar que **se finaliza el paso por el Aula d'Acollida antes de haber consolidado los aprendizajes.**

b) Dificultades respecto al nivel académico y horarios

Jóvenes y adolescentes trasladan el contraste que supone el aumento de horas lectivas del sistema educativo receptor y el salto de nivel que experimentan al llegar. En la mayoría de casos manifiestan haber bajado ostensiblemente sus notas respecto a República Dominicana. En varios casos han tenido que incorporarse a un curso anterior a lo que le correspondería por su edad para empezar a entender aquello que se explica en el aula.

“Allá no me daban casi clase y aquí es cada día” (joven, 13 años)

c) Relación con el profesorado

Jóvenes y adolescentes se han visto envueltos tanto en experiencias donde han sentido el apoyo del profesorado en su desarrollo académico y personal como en otras donde el/la docente les ha desmotivado a través de su desconfianza y poca empatía. Algunas personas manifiestan sentirse agobiadas porque el profesorado de aquí pregunta mucho más que en República Dominicana y tiene muy poca paciencia a la hora de usar el catalán.

Se subraya que todo el profesorado es autóctono y **se expresa la necesidad de abrir los equipos docentes de otras nacionalidades, también de origen latinoamericano.** Los/as informantes consideran que podrían empatizar más con su proceso y los/as verían más cercanos a la manera de ver el mundo que conocieron y aprendieron.

“Yo veo que los profesores son de aquí, no son de otros sitios. Mi profe me ha dicho que la generación de ahora tiene que estudiar para que los profes sean de otros lugares, por ejemplo que haya profesores latinos. (joven, 14 años)

d) Etnocentrismo en las aulas

La totalidad de los/as adolescentes manifiestan que en el instituto no recuerdan ninguna actividad o dinámica en la cual se pongan en valor la cosmovisión, los hábitos o tradiciones de su lugar procedencia. Tampoco actividades en las que se trabajen y reconozcan los vínculos entre sociedad de origen, de tránsito y receptora, ni el pasado migrante del entorno donde viven, siendo Collblanc - la Torrassa un barrio construido por personas migrantes. Esta realidad genera una **ausencia de referentes propios de su universo cultural en el ámbito educativo.**

5.3 OPINIONES DEL PROFESORADO

5.3.1. Cuestionario: estructura y objetivos

Para reforzar la investigación desarrollada con la comunidad dominicana, **se diseña un cuestionario on-line destinado a los docentes del Distrito de Collblanc – la Torrassa, con el objetivo de recoger sus percepciones sobre las relaciones interculturales en el aula, así como las dificultades y necesidades** que detectan en su práctica profesional.

El cuestionario consta de dos partes:

1. Preguntas para conocer las percepciones que tiene la comunidad educativa en relación a la participación del alumnado y familias dominicanas en contextos de educación formal.
2. Preguntas para conocer la autopercepción de los/as profesionales del ámbito educativo en lo que se refiere a su práctica profesional en contexto multicultural.

Esta investigación cuantitativa permite extraer elementos que ayudan a enriquecer y matizar aquellos obtenidos en la investigación cualitativa. Aun así, **no es posible delimitar tendencias objetivas** a causa de la baja participación de los/as docentes en el formulario.

TITULARIDAD	NÚM	%
Pública	32	91%
Concertada/Privada	3	9%
ETAPA EDUCATIVA		
Escola Bressol y Educación Infantil (0-6 años)	20	57%
Educación Primaria (6-12 años)	13	37%
Educación Secundaria (12-16 años)	2	6%
GÉNERO		
Profesionales hombres	7	20%
Profesionales mujeres	28	80%
Total Formularios rellenados	35	

Datos de participación del profesorado del Distrito II en el cuestionario

5.3.2. Percepciones del profesorado

a) Alumnado de comunidades migradas extranjeras

En líneas generales, **el profesorado percibe que el alumnado migrado, entre ellos el dominicano, es más susceptible de abandonar los estudios que el autóctono**. Existe una narrativa compartida: se interpreta que la comunidad dominicana tiene mayor desconfianza hacia el sistema educativo y sus profesionales que otras comunidades migradas, y que tal falta de confianza acaba derivando en un bajo rendimiento del alumnado dominicano y en un grado de respeto insuficiente hacia las pautas de comportamiento establecidas en el aula.

No se percibe al alumnado dominicano como un grupo que busque diferenciarse ostensiblemente de los demás, al contrario, es leído como un grupo que, dentro de sus particularidades, **tiende a socializar con los compañeros/as de clase independientemente de su adscripción cultural**.

b) Familias alumnado de comunidades migradas extranjeras

Se percibe poca participación de las familias con bagajes migratorios en el ámbito escolar (también por las dominicanas). Se expresan opiniones

menos mayoritarias pero destacables que perciben poco interés y poco esfuerzo en el acompañamiento escolar de los menores en casa aunque, a su vez, se reconoce la ausencia de recursos como un posible condicionante.

No se señala el uso vehicular del catalán como una barrera para la participación en el ámbito educativo o para la realización de refuerzo escolar.

La mayoría del profesorado considera que la poca participación y el no cumplimiento de los compromisos establecidos con el centro educativo no están relacionados con los canales y formatos de comunicación establecidos: la mayoría del profesorado **considera que ofrece una información clara y adaptada a las necesidades de cada familia.**

c) Perspectiva Interseccional: ejes de categorización social clase, género, raza/cultura

Dichos ejes sociales son aceptados, en diferente grado de escala, como influyentes en el rendimiento escolar del alumnado dominicano. **El racismo es percibido como una realidad sistémica** y no se identifica como factor muy influyente en el grado de adscripción y aceptación del sistema educativo. **El profesorado lo sitúa de forma más clara en las estructuras sociales que en la propia mirada** y ejecución de su labor educativa.

Sí se señala de forma más evidente la clase social y el eje género (en cuánto a la identidad de género) como factores que pueden conllevar dificultades para un buen recorrido académico. El eje que se considera más influyente en el posible fracaso en el rendimiento académico es la pertenencia cultural a un grupo minorizado: la percepción muestra cómo **se culturaliza el fracaso en el rendimiento académico de ciertos colectivos**, responsabilizando de manera indirecta la cosmovisión, prácticas y valores del fracaso.

d) Proceso migratorio

Mayoritariamente el profesorado **afirma entender el proceso migratorio, las identidades múltiples y los acontecimientos estresantes vividos por alumnos migrados y/o racializados.** Igualan la comprensión que se tiene del alumnado con bagaje migratorio y el autóctono.

A pesar de asumir las influencias mencionadas, el profesorado comparte que a través de su acompañamiento socioafectivo y una educación orientada a la igualdad de oportunidades, el alumnado con bagaje migratorio **tiene las mismas oportunidades que el alumnado autóctono y las posibilidades para poder superar el techo de empleo.**

e) Competencias profesionales e interculturales propias

La mayoría del profesorado considera que **el sistema educativo ofrece igualdad de oportunidades a todo su alumnado sea cual sea su lugar de procedencia** y entiende que la perspectiva intercultural está presente en los centros educativos. Se considera que la diversidad en el aula no dificulta la calidad de la enseñanza. Se valora la diversidad cultural y se rechaza la posibilidad de crear grupos culturalmente homogéneos en pro de una mayor calidad educativa. Se considera la escuela como un espejo de la sociedad receptora: **la diversidad escolar refleja la diversidad territorial.**

La mayoría del profesorado cree que el sistema educativo es perfectible y considera positivo introducir medidas de gestión más eficaces en la intervención intercultural, destacando aquellas relacionadas con la acogida, la implementación de programas específicos y las formaciones al propio claustro. Se demanda una mayor formación sobre la atención a la diversidad: aunque hay la percepción de disponer de ciertos recursos profesionales, **se considera importante generar más conciencia y dotar herramientas para desarrollar su ejercicio profesional desde una perspectiva intercultural.**

Respecto a la acogida, el espacio del *aula d'acollida* genera cierta controversia porque a pesar de tener buena valoración, **el profesorado traslada percepciones de utilidad aceptables o escasas a la hora de satisfacer las necesidades del alumnado migrado.**

Finalmente, la figura de **mediadoras culturales es considerada como necesaria y lógica en esta óptica de trabajo.**

5.4 COMPARACIÓN ENTRE LAS OPINIONES DE LA COMUNIDAD DOMINICANA Y DEL PROFESORADO

Habiendo analizado las percepciones de la comunidad dominicana gracias a la investigación cualitativa realizada a través de grupos focales, y habiendo conocido las percepciones de los claustros gracias a los cuestionarios de opinión, se visibilizan ciertos elementos disonantes: **percepciones cruzadas que son reflejo de la distancia y desconocimiento entre ambas partes.**

Sobre la baja participación de las familias dominicanas	Comunidad educativa	Parte del profesorado justifica esta realidad por el desinterés de las familias y la delegación en el centro escolar del desarrollo educativo del menor.
	Comunidad dominicana	Las familias dominicanas explicitan su voluntad de participar en el centro educativo y en el refuerzo educativo de su hijo/a. Los motivos más habituales son: la incompatibilidad horaria, las barreras comunicativas con los centros educativos y la imposibilidad de dar apoyo al menor en lengua catalana.
Sobre la Igualdad de oportunidades	Comunidad educativa	A pesar de ser mejorable, la mayoría del profesorado considera que el sistema educativo es capaz de corregir desequilibrios y ofrecer igualdad de oportunidades a todo el alumnado.
	Comunidad dominicana	Los/as adolescentes dominicanos no manifiestan una sensación de desigualdad respecto a sus compañero/as autóctonos/as. Las familias expresan satisfacción con el nivel educativo que reciben sus hijos/as pero se visualiza una mayor dificultad del alumnado migrado o racializado para cursar niveles educativos superiores. Se identifica un mayor abandono escolar y lo relacionan con: <ul style="list-style-type: none"> * El diferencial negativo (en cuanto a contenidos académicos) con el que el alumnado migrado se insiere al sistema educativo autóctono. * El racismo estructural experimentado por alumnado y familias. * El déficit que implica no conocer la lengua vehicular del sistema educativo. * La imposibilidad de los progenitores de ofrecer refuerzo escolar a su hijo/a a nivel a través del acompañamiento familiar (horarios incompatibles y competencias lingüísticas no adquiridas) o mediante un/a profesional (precariedad económica).

Continuación del cuadro en página siguiente

Sobre las competencias profesionales e interculturales del profesorado	Comunidad educativa	A pesar de compartir la necesidad de una mayor formación y adquisición de nuevas herramientas, la mayoría del profesorado está satisfecho con su ejercicio a la hora de gestionar la diversidad y afirma entender y empatizar con el alumnado con bagaje migratorio.
	Comunidad dominicana	El alumnado adolescente y las familias dominicanas identifican una falta de mirada intercultural y antirracista en los centros, así como ausencia de figuras referentes para los menores migrados o racializados.
Sobre el uso del catalán	Comunidad educativa	El profesorado considera que el catalán no es barrera o limitante para que las familias de origen dominicano estén informadas y puedan participar en el centro educativo o en refuerzo escolar del menor.
	Comunidad dominicana	<p>La inmersión lingüística es uno de los temas más recurrentes y polémicos en los grupos focales. A la vez que se entiende el aprendizaje de la lengua del país receptor, se denuncia la poca flexibilidad existente en el sistema educativo catalán para el uso de la otra lengua cooficial: el español.</p> <p>Las familias dominicanas consideran que sus hijos/as (sobre todo los migrados con más de 7 años) están expuestas a una desventaja académica inicial que se agrava a través del:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Bajo nivel educativo con el que llegan de República Dominicana. * La exclusión que siente el progenitor a la hora de acompañar el desarrollo educativo de su hijo/a y la posibilidad de participar de la vida educativa del centro.

CAP 6. Síntesis

6.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS COMUNIDAD DOMINICANA EN L'HOSPITALET DE LLOBREGAT

- * En los años 80 del siglo XX empieza a ser significativo el flujo migratorio de personas dominicanas hacia España, y entre los años 2000-2010 crece exponencialmente. Más del 75% de las personas emigran del suroeste del país, región rural caracterizada por un nivel socioeconómico bajo.
- * Según datos de 2018, en Cataluña residen 16.749 personas dominicanas con situación administrativa regularizada.
- * Según datos de 2019, 4.190 personas residen en L'Hospitalet de Llobregat y 1.424 en Collblanc – la Torrassa (siendo la segunda comunidad extranjera más numerosa).
- * Más del 60% de las personas migradas son mujeres.
- * En 2009, los niños y adolescentes de entre 0 y 19 años representan el 25% del total de la comunidad dominicana en Collblanc - la Torrassa, siendo el porcentaje más elevado entre los diversos colectivos de procedencia latinoamericana.

6.2 DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE LA COMUNIDAD DOMINICANA EN EL TERRITORIO EN BASE A LOS DISTINTOS EJES DE CATEGORIZACIÓN SOCIAL

a) Eje clase

La precariedad económica es generalizada:

- * Condiciones laborales caracterizadas por horarios laborales extensivos y jornadas con turnos partidos.
- * Frecuentes situaciones de carencia de plenos derechos en ámbito laboral (jornada laboral de más de 40 horas semanales, inexistencia de contratos, no derecho al paro, etc).
- * En la mayoría de núcleos familiares trabajan ambos progenitores.
- * Empleos más comunes entre las mujeres: servicio doméstico, cuidado gente mayor/menores, hoteles y estética.
- * Empleos más comunes entre los hombres: construcción, peluquería y restauración.

Las condiciones sociolaborales precarias generan **incompatibilidades con el tiempo dedicado a la crianza y amenazan la transmisión cultural familiar**. Como consecuencia, existe una **necesidad generalizada de mayor acceso a servicios extraescolares gratuitos o de bajo coste** para garantizar la atención del menor.

Movilidad social. Se identifican como principales dificultades que mantienen el techo de empleo los niveles bajos de conocimiento de la lengua catalana; las dificultades administrativas y económicas para la homologación de títulos académicos; las situaciones personales de irregularidad jurídica; los criterios racistas en la selección de personal; la ausencia de referentes educativos de la comunidad dominicana.

No se identifican estrategias colectivas para hacer frente a tales determinantes sociales. En cambio se apela al esfuerzo individual para traspasar el techo de empleo.

b) Eje Diversidad Cultural

Entre las personas adultas sólo una minoría explica que nunca ha sufrido racismo, mientras que la mayoría expresa haber vivido diferentes tipos de agresiones racistas tanto en ámbito social como educativo.

Personas afrodescendientes de la comunidad dominicana experimentan un proceso de racialización después del proceso migratorio. Es un proceso de inferiorización y estigmatización en sociedad receptora que impide contar con los plenos derechos de ciudadanía.

Como consecuencia, se reportan casos de bullying (acoso) en ámbito escolar por el hecho de ser leídos/as como negros/as. Los progenitores intentan inculcar fortaleza al/la menor y manifiestan la necesidad de tratar abiertamente el racismo en el ámbito educativo para visibilizarlo y apoyar a las personas que lo sufren.

Los participantes expresan los estereotipos versados sobre la comunidad: ruidosa, maleducada, vinculada a bandas y a las actividades delictivas.

c) Eje Género

El modelo de roles de género basado en la complementariedad transita hacia una paulatina incorporación del modelo de roles de género basado en la igualdad propio de la sociedad receptora.

Los roles masculinos y femeninos en ámbito familiar sufren modificaciones en distinto grado como consecuencia del proceso migratorio: se percibe, por ejemplo, una tendencia al aumento de privilegios en el seno de la pareja por parte de las mujeres.

Es significativa la existencia de familias monoparentales configuradas por madre e hijo/a.

Como trabajadoras del servicio doméstico, las mujeres dominicanas cubren un déficit sistémico de la sociedad receptora y, a su vez, padecen discriminaciones múltiples: condiciones laborales y de sueldo precarias (trabajo sin contrato, no derecho de subsidio por desempleo, etc.); las no nacionalizadas no tienen derecho a voto; problemas muy relevantes para conciliar la vida laboral y familiar.

6.3 COMUNIDAD DOMINICANA: VIDA FAMILIAR Y VECINAL. IDENTIDADES CULTURALES DESPUÉS DEL PROCESO MIGRATORIO

Ámbito familiar

Transmisión roles género. La construcción social del género se vive como un aspecto competente al ámbito familiar, por lo que cuando la sociedad receptora transmite otros modelos/roles se pueden generar tensiones y distancias. Se considera que la transmisión de cuestiones relacionadas con identidad de género y orientación sexual en ámbito educativo se realiza en edades demasiado tempranas, donde los menores son muy influenciables. Se expresa la preferencia por abordar estas temáticas en la educación secundaria.

Autoridad en el hogar. Se considera que es la mujer quien detenta mayor autoridad en la crianza y la educación, y que los límites y la autoridad en el hogar se ejercen generalmente a través del consenso entre los dos progenitores.

Relaciones parentales. Cuando los niños son reagrupados/as en edades avanzadas existen dificultades para legitimar a los progenitores como referentes educativos, con las consecuencias que esto comporta en la salud emocional de los/as menores y sus familias. Además, los progenitores ven agravada la situación por la reducción significativa de la posibilidad de ejercer como referentes culturales y educativos debido a los horarios laborales extensivos y la precariedad de los puestos de trabajo.

Los progenitores expresan preocupación frente a la reducción de las res-

ponsabilidades asumidas por los/as menores en sociedad receptora, donde su principal compromiso es el aprendizaje académico en detrimento de responsabilidades más relacionadas con el hogar y el grupo social.

Ámbito vecinal y comunitario

Relaciones sociales. La comunidad dominicana establece relaciones con personas de diferentes orígenes culturales aunque la tendencia es a compartir el tiempo de ocio con grupos compuestos por miembros de la comunidad dominicana y/o latinoamericana.

En la franja de edad adolescente, la pertenencia a grupos de dominicanos y/o latinoamericanos genera un marco de soporte y protección frente a las diferentes exclusiones sociales vividas. Sus miembros afirman sentirse leídos, en ocasiones, como pertenecientes a bandas definidas en base a discursos de criminalización.

Organización comunitaria. Destacan partidos políticos, asociaciones de carácter regional o profesional y agrupaciones informales. Se percibe una estructura asociativa atomizada y frágil con dificultades para proponer respuestas conjuntas a las problemáticas vividas en el país receptor.

Expresión de la identidad cultural y estrategias de preservación

La experiencia migratoria supone un impacto emocional que se intenta mitigar a través de diversas estrategias que tienen como objetivo preservar la identidad cultural y, a su vez, mitigar el proceso de aculturación.

- * **Rituales de conexión, recreación y memoria.** Prácticas, expresiones, encuentros y/o ceremonias que buscan conectar, recrear o recordar aspectos o experiencias de la República Dominicana, manteniendo los lazos personales y culturales con la sociedad de origen.

Destacan: llamadas cotidianas y envío de dinero, fiestas benéficas, celebración de fechas culturales señaladas, transmisión a los menores de la memoria histórica, etc.

- * **Preservación de prácticas y valores culturales.** Explican el comportamiento de los miembros de la comunidad dominicana y que, en ocasiones, contrastan con la cultura de la sociedad receptora.

Destacan: respeto y cuidado a las personas mayores; preservación de la voluntad parental hasta la mayoría de edad; autoridad colectiva en la educación en espacio público; espacio público como lugar fundamental de socialización y expresión cultural; estudio como medio principal para la movilidad social.

Jóvenes reagrupados/as. Dentro del impacto emocional generalizado experimentado en procesos migratorios, esta franja de edad se caracteriza por vivir un proceso de construcción identitaria más complejo al ser socializados/as simultáneamente en diferentes sistemas culturales. Existen varias estrategias para hacer frente al estigma:

- * Revertir la etiqueta que le atribuye la sociedad a través de la devolución sobre otros colectivos sociales (racismo interiorizado).
- * Evitar el estigma rehuyendo a la propia comunidad (mimetismo subalterno).
- * Enorgullecerse del estigma y usarlo como emblema (resistencia simbólica).
- * Reivindicación del derecho a la indiferencia.

6.4 COMUNIDAD DOMINICANA: PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y LOS ENTORNOS EDUCATIVOS EN SOCIEDAD RECEPTORA

Concepto de educación. Se distinguen el concepto “Educación”, relacionado con la adquisición de conocimientos académicos y el concepto “Formación”, relacionado con la adquisición de valores, creencias y hábitos. Se expresa preocupación al percibir que la educación académica es altamente priorizada frente a la educación “personal” en sociedad receptora.

Diferencias entre sistemas educativos dominicano y catalán. Se valora positivamente la calidad de la enseñanza pública catalana contrastando con la experiencia en país de origen donde la calidad es superior en centros privados. En el sistema educativo catalán se realizan 15 horas lectivas más cada semana que en República Dominicana.

Opiniones de la familias dominicana sobre los centros educativos

Participación. Se ponen en valor actividades impulsadas desde los centros educativos que impliquen a las familias a nivel lúdico, faciliten espacios de refuerzo escolar al menor, se reconozca su diversidad cultural y se realicen en el mismo centro educativo.

Consideran que debería haber un mayor número de actividades que cumplan estos criterios y las funciones y actividades que desarrollan e impulsan las AMPAS y AFAS son poco conocidas.

Comunicación. Hay preferencia por los canales comunicativos presenciales (reuniones ordinarias y extraordinarias) o físicos (circulares). Las comunicaciones virtuales se perciben como de difícil acceso, excepto los SMS.

Se considera necesario facilitar espacios informativos que permitan el encuentro con las demás familias del centro para generar confianza y promover nuevas redes de apoyo, y que promuevan el conocimiento y acceso a las AMPAs y AFAs.

Opiniones de los/as jóvenes dominicanos sobre los centros educativos

Explicitan sus dificultades en relación a:

Lengua. Existe frustración por el desconocimiento inicial del dialecto español utilizado en la sociedad receptora y por enfrentarse al catalán como lengua vehicular desconocida. Se considera que la salida del Aula d’Accollida se realiza antes de haber consolidado aprendizajes lingüísticos básicos.

Nivel académico y horarios. Se vivencia un cambio drástico por el aumento de las horas lectivas semanales y un nivel académico más alto. Tales dificultades aumentan si la incorporación se realiza a mitad de curso.

Profesorado. Se comparten experiencias en las que el profesorado favorece el refuerzo y motivación del alumnado y otras en las que desmotiva a través de desconfianza y poca empatía. Se reporta sentir agobio frente a la poca paciencia en lo que respecta a la inmersión lingüística.

Etnocentrismo en el aula. No se identifican actividades o dinámicas que pongan en valor el origen cultural diferente al hegemónico. No se dispone de referentes culturales en ámbito educativo (profesorado de origen latino, mentores/as racializados/as, etc.).

Opinión de la comunidad dominicana sobre las causas de la no obtención de la e.S.O por parte de jóvenes con bagajes migratorios

El estudio del Centre d’Estudis Demogràfics (2018) concluye que los índices de no obtención de la E.S.O son marcadamente superiores en alumnado con bagaje migratorio, afectando en primer lugar a jóvenes migrados/as con más de 11 años seguido de alumnos/as nacidos/as en el territorio con progenitores migrados. Se apunta a la racialización del fracaso en el rendimiento académico y se interpreta la institución escolar como reproductora de las desigualdades sociales existentes.

La comunidad dominicana reafirma algunas causas de esta situación:

- * Acceso tardío al sistema educativo.
- * Racismo social e institucional que afecta negativamente al alumnado dominicano.
- * Falta de recursos para un refuerzo escolar más amplio.
- * Vulnerabilidad socioeconómica y bajo nivel académico de algunos progenitores.
- * Falta de una política educativa integral con más recursos para la educación no-formal.
- * Inserción escolar en una lengua desconocida.
- * Menores expectativas de progenitores para que hijos/as realicen estudios superiores.



CAP 7. Recomendaciones

7.1 NECESIDADES EXPLÍCITAS DE LA COMUNIDAD DOMINICANA

Acogida y primer contacto con el territorio

- * Potenciar espacios que permitan obtener informaciones ordenadas, claves y concisas sobre las condiciones de incorporación al sistema educativo en sociedad receptora.
- * Generar nuevas estrategias para que las familias puedan afrontar los gastos esenciales propios de acceso al sistema educativo público: matriculación, compra de libros.
- * Propiciar espacios de refuerzo escolar que suplan la dificultad de ofrecer apoyo escolar a los menores a causa de los horarios laborales, el nivel socioeducativo más bajo y el desconocimiento del catalán.

Comunicación y participación en el centro educativo

- * Utilizar herramientas comunicativas en los dos idiomas oficiales.
- * Facilitar formaciones de catalán en horario extraescolar.
- * Propiciar espacios y/o actividades de encuentro entre familias, profesionales y niños/as adaptadas a la disponibilidad horaria de la comunidad, para construir vínculos entre los/as referentes educativos del menor.
- * Seguir buscando fórmulas que faciliten el conocimiento y el acceso a las AMPAs i AFAs.

Educación intercultural y antirracista

- * Generar nuevos espacios (talleres, actividades, debates) para que el alumnado pueda gestionar mejor las situaciones de racismo y conflicto en contexto educativo.
- * Fomentar la implementación y acceso del alumnado a la realización de deportes afines con la cultura de origen facilitando el conocimiento y el reconocimiento de aspectos culturales propios de la comunidad dominicana.
- * Incorporar la figura del mediador/a intercultural de comunidades latinoamericanas.
- * Propiciar la contratación de profesorado representativo de la diversidad cultural.



7.2 RECOMENDACIONES DEL EQUIPO INVESTIGADOR

Las desigualdades estructurales y las dinámicas de discriminación existentes en nuestra sociedad se reproducen en el sistema educativo, amenazando la igualdad de oportunidades real de todos los menores.

La investigación llevada a cabo nos permite avanzar algunas reflexiones y propuestas que se consideran relevantes para caminar hacia una educación intercultural como medio para generar una mayor equidad social.



MEDIDAS DE IGUALDAD/EQUIDAD

- * Incorporación de la perspectiva de la interculturalidad crítica en el diseño de las políticas educativas y de los planes de estudio, tomando conciencia e incidiendo en las causas estructurales e institucionales que perpetúan la inequidad social, la racialización y la discriminación.
- * Incorporar la formación en interculturalidad, interseccionalidad, descolonialidad y antirracismo en los Planes de Formación de Zona (PFZ) que impulsan los Servicios Educativos de Zona del Departament d'Ensenyament para el Profesorado y en los Planes Formativos para trabajadores sociales.
- * Incorporar la formación en interculturalidad, interseccionalidad, descolonialidad y antirracismo para todo el alumnado, con especial énfasis en las etapas de educación primaria y secundaria.
- * Introducir actividades y programas específicos en entorno escolar para abordar situaciones de *bullying* sobre el alumnado con bagaje migratorio ante la necesidad manifiesta de tratar abiertamente el racismo y otras opresiones sociales que pueden afectar al alumnado.
- * Ampliar la cobertura de los programas de refuerzo escolar para alumnos de la comunidad dominicana (y con bagajes migratorios diversos) enfatizando la necesidad de garantizar los aprendizajes básicos del catalán.
- * Favorecer espacios de coordinación entre escuela y familias adaptados a los factores de desigualdad señalados (condiciones laborales y jornadas laborales extensas).

RECONOCIMIENTO DE LOS SABERES DIVERSOS

- * Introducir la perspectiva intercultural para superar las relaciones asimétricas en la transmisión de los conocimientos y saberes, favoreciendo la transmisión del saber desde una óptica bidireccional (cultura diversa vs cultura hegemónica y viceversa).
- * Reconocer y visualizar los conocimientos y los saberes de la comunidad dominicana y las comunidades con bagajes migratorios como un recurso para un entorno educativo intercultural.
- * Reconocer el papel estratégico que tiene para la crianza y la educación la mujer dominicana, entendiéndola como figura de referencia a la hora de establecer canales entre el centro educativo y la familia.
- * Favorecer la positivización de la sociedad de origen a partir de los vínculos históricos entre Catalunya - España y República Dominicana, promoviendo la memoria histórica de la Trata Negra y el periodo colonial.

INTERACCIÓN POSITIVA

- * Promover la inserción de figuras - mediadores/as o agentes comunitarios - representativas de la comunidad dominicana, y en general de la población de origen cultural diverso, con un doble objetivo: propiciar la relación y negociación con la comunidad diversa y aportar visiones y saberes diversos.
- * Promover el conocimiento y la interlocución con asociaciones de las comunidades con bagajes culturales diversos, entendiéndolas como actores claves en la interacción entre entorno educativo y comunidad cultural, así como en la generación de trabajo en red.
- * Propiciar espacios periódicos de encuentro entre las familias, los/as jóvenes de la comunidad dominicana y el personal educativo y social para conocer las dificultades de ambas partes y construir soluciones conjuntas.
- * Incorporar “la pregunta” como recurso eficaz para relacionarse y conocer la situación de la familia, de los/as niños/as y jóvenes previendo y superando los posibles rumores e ideas preconcebidas.

SENTIMIENTO DE PERTENENCIA

- * Reconocer y visibilizar el pasado migratorio del barrio, la ciudad, Catalunya.
- * Promover la presencia de mentores/referentes educativos de orígenes culturales diversos que puedan acompañar al alumnado migrado o racializado en su recorrido académico.
- * Promover el acceso a actividades culturales y la práctica de deportes no etnocéntricos representativos de la identidad cultural de las comunidades diversas que viven en el territorio.
- * Realizar una revisión crítica del uso de términos con connotaciones xenófobas y racistas:
 - Problematizar el término “inmigrante” para referirse exclusivamente a personas de orígenes extracomunitarios empobrecidos.
 - Cuestionar el término “segunda generación” que cronifica la etiqueta de “extranjero” para denominar a hijos/as de personas del Sur Global que realizaron procesos migratorios.
 - Problematizar el término “población autóctona” para referirse a personas que se identifican con los paradigmas culturales catalán/español, excluyendo implícitamente a personas nacidas en el territorio con progenitores extranjeros, descendientes de parejas mixtas o perteneciente a grupos culturales minorizados.

PARTICIPACIÓN DIVERSA

- * Realizar actividades específicas de debate y sensibilización en entornos comunitarios dominicanos (y/o de otras comunidades con bagajes migratorios) para promover la reflexión sobre proceso migratorio, modelo educativo, participación, opresiones y privilegios vividos, etc.
- * Programar jornadas de encuentro entre familias, alumnado y personal educativo y social para propiciar el protagonismo y la representatividad de las familias de origen cultural diverso en el entorno educativo

El racismo, el clasismo y el patriarcado son sistemas que generan desigualdades estructurales. Plantearse su crítica y contribuir a su erradicación es condición indispensable para poder caminar hacia comunidades educativas interculturales.

Se precisa el esfuerzo y la responsabilidad de la comunidad en todos sus niveles, desde las instituciones públicas hasta los profesionales, desde la sociedad civil hasta cada persona en su responsabilidad individual.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO ODINA, T., GIL JAURENA, I. y MATA BENITO, P. (2008); El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. Revista Complutense de Educación. 19, 2. Consultar en línea: DOI:<https://doi.org/>
- ALCALDE, R. (2011); Cosas de mujeres: familias monoparentales dominicanas en Barcelona y Nueva York en Revista Internacional de Organizaciones, 6.
- ALEGRET, J. (1990); Educació intercultural, un repte per a la nostra escola, ICE.
- AYUNTAMIENTO DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT (2018); Anuario Estadístico de la Ciudad de L'Hospitalet de Llobregat. Consultar en línea: <http://www.l-h.cat/utills/obreFitxer.aspx?Fw9EVW48XS6LwtBHdDkZy8v1CASQ8Eqj9G5B3EcbwRYqazB>
- AYUNTAMIENTO DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT (2019); Dades Obertes. Plataforma de información del Ayuntamiento (PIA). Consultar en línea: <https://dadesobertes.l-h.cat/>
- BOSS, P. (2001); La pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado, Gedisa, Barcelona.
- CAMMAROTA (2014); Misspoken in Arizona: Latina/o student Document the Articulation of Racism, Equity & Excellence in Education, 47.
- CRENSHAW, K. (1989); Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics The University of Chicago Legal Forum.
- CRENSHAW, K. (2016); La urgencia de la interseccionalidad en TedWomen2016. Consultar en línea: <http://cort.as/-SBNU>
- DAVIS, A. (2004); Mujeres, raza y clase, Akal Ediciones, Madrid.
- DELGADO, M. (2008); Sociedades movilizadas. Pasos hacia una antropología de las calles en Política y Sociedad, Vol.45, 2.
- DOMINGO, A. y BAYONA, A. (2019); Resultats escolars i immigració a Catalunya, 2011-2016: anàlisi demoespacial. Revista catalana de Pedagogia, 15.
- EQUIPO COMUNITARIO PROYECTO ICI L'HOSPITALET DE LLOBREGAT (2016); Som Collblanc - la Torrassa. Sumem per la convivència. Consultar en línea: <http://projecteicilh.cat/news/ca/2017/10/05/0007/diagnostic-comunitari>
- ESCOLA MARE DE DÉU DE MONTSERRAT DE TERRASSA (2018); Finalista Premi Ensenyament 2018 Escola Mare de Déu de Montserrat. Consultar en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=KFmoxU7YCz8>
- ESCOLA JOAQUIM RUYRA DE L'HOSPITALET DE LLOBREGAT (2017); Vídeo Presentació Escola Joaquim Ruyra. Consultar en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=9dvWOq5rgLc>
- ESTEBAN GUITART, M., NADAL, J.M. y VILA, I. (2008); La Construcción de la identidad a través del conflicto y la ventrilocuación. Glosa. An Ambilingual Interdisciplinary Journal, 4.
- ESSOMBA, M. À., LLEIVA, L. (2015); Vol. 3: Educación en GIMÉNEZ, C. (2015), Juntos por la convivencia. Claves del proyecto de intervención comunitaria intercultural, Edición Obra Social La Caixa, Madrid.
- ESSOMBA, M. A. (2019); Community education. An action-research model to build up pre-conditions for change en el Congreso de Investigación ICERI2019 Proceedings (Sevilla).
- EXPANSIÓN (2019); Datos Macro-República Dominicana-Emigrantes totales. Consultar en línea: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/república-dominicana>

- FALICOV (2001); Migración, pérdida ambigua y rituales. Perspectivas sistémicas, 69. Consultar en línea: www.redsistemica.com.ar/migracion2.htm
- GARRETA, J. (2011); La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad en Revista de Educación, 355.
- GILIBERTI, L. (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, Actas del congreso.
- GILIBERTI, L. (Tesis año académico 2012-2013); La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia.
- GIMÉNEZ, C. (2008); El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas, Ikuspegi, Observatorio Vasco de Inmigración.
- GONZÁLEZ, L. (2014); Por una Educación antirracista. Consultar en línea: https://aulaintercultural.org/wp-content/uploads/2014/04/ed_antirracista.pdf
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE CATALUÑA -IDESCAT (2018); Extranjeros con tarjeta de residencia. Por país de nacionalidad. Provincias. Consultar en línea: <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=272&lang=es>
- LAZUELA, J.L y CRESPO, I. (2011); La multiplicidad de voces en la construcción de la identidad minoritaria en POZO, J. y MONEDERO, C.; La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites. Narcea Ediciones. Madrid.
- MARCHIONI, M. (2001); Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria, Editorial Popular, Madrid.
- OGBU, J. (1994); From cultural differences to differences in cultural frame of reference en GREENFIELD, P. M. y COCKING R. R. (Eds.), Cross-cultural roots of minority child development.
- PANIKKAR, R. (2004); Pau i Interculturalitat, una reflexió filosòfica. Ed.t Proa.
- PIMENTEL, A. (2001); Dominicanos en España. Los dominicanos en Barcelona en Scripta Nova (Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales), vol.5 en Coloquio Internacional de Geocrítica. Barcelona.
- POVEDA, D. (2001); La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela en Gazeta de Antropología 17, artículo 31.
- PUIG MORENO, G. (1991); Hacia una pedagogía intercultural en Cuadernos de pedagogía, 196.
- ROMERO, J. M. (2003); La migración dominicana hacia España, factores, evolución y desarrollo en Revue européenne des migrations internationales, vol. 19 -1.
- SÁNCHEZ-HUGALDE, A. (2009), La segregació escolar dels immigrants a Catalunya. Quaderns d'Avaluació, 13.
- SENTIS, C. (2004) Viatge en transmiserià. Crònica de la primera gran emigració. La Campana editorial.
- TAYLOR, C. (2003); El multiculturalismo y "la política del reconocimiento", Fondo de Cultura Económica de España.
- WALSH, C. (2010); Interculturalidad crítica y educación intercultural en VIAÑ J., TAPIA L., WALSH C.; Construyendo Interculturalidad Crítica, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

ANEXO

Relación de asociaciones dominicanas
identificadas durante el trabajo de campo

1. Asociación de postrerienses en Barcelona (ASOPOBA)

- * **Fundación:** 24 de septiembre de 1993
- * **Presidencia:** Marcia Medina
- * **Socios:** alrededor de 70
- * **Objetivo:** integrar a la comunidad dominicana y colaborar con Poster Río.

2. Asociación de la comunidad dominicana en Cataluña (ACDC)

- * **Fundación:** 31 de julio de 1996
- * **Presidencia:** Jenny Batista

3. Asociación de profesionales dominicanos en Cataluña (APRODOCAT)

- * **Fundación:** 1 de julio de 1997
- * **Presidencia:** Leivi Williams
- * **Objetivo:** defender los intereses de la comunidad dominicana mediante planes de acción con objetivos concretos, y a su vez tiempo para que se hiciese ver y sentir la calidad humana y profesional del dominicano que reside en Cataluña.

4. Asociación sociocultural dominicana en Cataluña (ASOCDOM)

- * **Fundación:** 20 de noviembre de 1998
- * **Presidencia:** Fior Metz
- * **Objetivo:** Contribuir a que todas las personas tengan las mismas oportunidades (independientemente de su origen, color, orientación sexual) de desarrollar al máximo su potencial y lograr su integración plena en la sociedad, reconociendo la diversidad como un bien social reconocido, respetado y visible en todas las esferas

5. Asociación dominicana de descubiertenses en Cataluña (ASODODESCA)

- * **Fundación:** 21 de julio de 2002 por Víctor Medina Cuevas
- * **Presidencia:** Niberkys Cuevas Medina
- * **Objetivo:** promover la integración del pueblo dominicano en Cataluña a través de actividades y charlas culturales y ayudar en la Descubierta a las personas más necesitadas a través de la recaudación de fondos.

6. Asociación de Guayabaleros en Cataluña (ASOGUACAT)

- * **Fundación:** 26 de noviembre de 2008
- * **Presidencia:** Alexander Sena
- * **Objetivo:** promover la unión de los Guayabaleros en Cataluña y ayudar al pueblo de Guayabal.

7. Asociación de postrericenses ausentes en Cataluña (APAC)

- * **Fundación:** 15 de mayo de 2015
- * **Presidencia:** Bienvenido Carvajal
- * **Socios:** alrededor de 80
- * **Objetivo:** ayudar a los más necesitados del Postrer Río.

8. Asociación de jimanisences y afines a Europa (ASOJIMAE)

- * **Fundación:** 30 de septiembre de 2017
- * **Presidencia:** Dairo Mancebo
- * **Socios:** alrededor de 50
- * **Objetivo:** recaudar fondos para ayudar al pueblo Jimani.

Dirección del trabajo comunitario en Collblanc – la Torrassa

Javier Traba (Técnico Proyecto ICI)

Dirección de la investigación

Rosa Cardús (Antropóloga CEAI, coordinadora del proyecto Cartografía de Coneixements)

Dirección de la participación de la comunidad dominicana

Juana Peralta (Mediadora “natural” Intercultural)

Coordinación general de la acción. Equipo motor

Roberta Vassallo (Coordinadora Proyecto ICI Collblanc – la Torrassa)

Javier Traba (Técnico Proyecto ICI Collblanc – la Torrassa)

Juana Peralta (Mediadora Intercultural)

Rosa Cardús (Antropóloga CEAI, coordinadora del proyecto Cartografía de Coneixements)

Talleres sobre Interculturalidad y educación vivenciales

Aisha El Mhassani (colaboradora CEAI)

Joana Bou (colaboradora CEAI)

Cristina Zhang Yu (colaboradora CEAI)

Redacción

Rosa Cardús (CEAI)

Javier Traba (ICI)

Revisión

Juana Peralta (Mediadora “natural” Intercultural)

Rafael Crespo (CEAI)

Roberta Vassallo (ICI)

Felipe Campos (As. Educativa ITACA)

Maquetación

Marina Frank

Fecha publicación

Noviembre 2019

Una iniciativa de



Realizado gracias a la Convocatoria de Interculturalidad y Acción Social 2018 de la Fundació Bancària “la Caixa”



Obra Social “la Caixa”

El Proyecto ha sido premiado con el Premio “la Caixa” Innovación Social 2018.

El Proyecto se ha desarrollado con el apoyo de:

Área de Educación, Deportes y Juventud y Área de Equidad, Derechos Sociales y Recursos Humanos del Ayuntamiento de L’Hospitalet de Llobregat, Centro de Recursos Pedagógicos (CRP), Xarxa de Criança i Educació 0-12 de Collblanc – la Torrassa, direcciones de los Centros Educativos del Distrito II de la EBM La Casa del Parc, EB Nova Fortuny, CEIP Màrius Torres, CEIP Ernest Lluch, CEIP Santiago Ramón y Cajal, CEIP Pep Ventura, Escuela Sant Jaume de la FEP, alumnado de secundaria del Sant Jaume de la FEP, Asociación Educativa Itaca, EBM La Casa del Parc, Biblioteca Josep Janés, Centro Municipal de Creación Multimedia Torre Barrina.