

Dinámicas identitarias en procesos de transición psicosocial: Adolescencia y migración. Estudio de caso

María José MERA LEMP

*Comisión Nacional para la Investigación Científica
y Tecnológica del Gobierno de Chile*

Cristina MARTÍNEZ DE TABOADA KUTZ

Universidad del País Vasco

Anne Marie COSTALAT-FOUNEAU

Université Paul-Valéry Montpellier 3

RESUMEN

Este trabajo indaga en el proceso de construcción de identidad psicosocial durante la adolescencia y en el contexto de la migración, desde la perspectiva de la egoecología. Se estudió el caso de una joven latinoamericana inmigrante de primera generación en España, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, mediante la aplicación de la metodología cualitativa IMIS (Multiestadío de la Identidad Social). Los resultados obtenidos muestran que la migración, en el tránsito a la adultez, supone importantes tensiones en la identidad cuando se relaciona con el posicionamiento en un colectivo social, que en el contexto de la sociedad receptora carece de legitimidad, reconocimiento y poder. La percepción de relaciones intergrupales en constante conflicto implica dificultades relevantes para el desarrollo de una identidad psicosocial positiva y la elaboración de un proyecto de vida exitoso.

Palabras clave: 1. identidad, 2. adolescencia, 3. migración, 4. representaciones sociales, 5. relaciones intergrupales.

Identity Dynamics in Psychosocial Transition Processes: Adolescence and Migration. A Case Study

ABSTRACT

This article examines the process of the construction of psychosocial identity during adolescence and in the context of migration, from the perspective of Ego-ecology. It studies the case of a young, Latin American, first-generation immigrant woman in Spain in the Autonomous Community of the Basque country. Qualitative IMIS methodology is used. The results show that during the transition to adulthood, migration is an element that entails significant identity tensions, particularly when it is associated with belonging to a social group that lacks legitimacy, recognition and power in the reception context. The perception of intergroup relations in constant conflict creates serious difficulties in achieving a constructive life project and a successful positive identity.

Keywords: 1. identity; 2. adolescence, 3. migration, 4. social representations, 5. intergroup relations.

Introducción

La migración es un evento que marca las trayectorias vitales de quienes la protagonizan, produciendo una serie de transformaciones psicosociales tanto en las personas que abandonan sus países de origen, como en las sociedades receptoras de población extranjera. Desde la perspectiva de las personas inmigrantes, la migración moviliza una serie de cambios subjetivos vinculados a la reorganización cognitiva y afectiva, que supone el ajuste a nuevas pautas de conducta, sistemas de creencias y la elaboración de duelos por la pérdida de referentes simbólicos más próximos; y, en general, el posicionamiento en grupos sociales minoritarios con bajo estatus y escaso poder (Achotegui, 2009; Bouhris *et al.*, 2009; Martínez de Taboada, Arnoso y Elgorriaga, 2006). Estas transformaciones tienen como resultado modos distintos de interacción con la sociedad receptora, que dependen, en gran medida, de factores económicos, políticos y sociales que determinan el lugar que los diversos grupos de inmigrantes pueden ocupar en ella (Sobral *et al.*, 2012).

Estos procesos tienen un alto impacto en la identidad, en cuanto a la representación que los sujetos hacen de sí mismos y de la sociedad en relación con la acción y su contexto, que opera como marco desde donde se puede construir y significar la propia biografía, así como el entorno social (Costalat-Founeau, 2007). La cuestión del impacto de la migración en la identidad adquiere una relevancia particular y se amplifica en el caso de los jóvenes inmigrantes de primera generación, quienes deben enfrentar la tarea de adaptarse a una nueva cultura y escenarios sociales en una etapa del desarrollo cuyo principal desafío es la construcción de un sentido del sí mismo en el cual se articulen, de manera coherente, aspectos personales (autobiográficos) y culturales (sociales y étnicos), posibilitando la elaboración de un proyecto vital, a través del cual puedan desplegar sus capacidades (Erikson, 1968; Vigotsky, 2000).

En este escenario, la principal vía de contacto y participación social de los jóvenes latinoamericanos inmigrantes en la sociedad de recepción es la escuela. Este estudio de caso se enmarca en los procesos de ajuste psicosocial de adolescentes latinoamericana-

nos inmigrantes de primera generación en España, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, quienes representan 48 por ciento del total del alumnado extranjero en dicha región (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2009). La inserción de los jóvenes latinoamericanos en la escuela resulta crucial, tanto para su desarrollo educativo como para su posible integración social y laboral. La escuela opera como la forma principal de acceso a la cultura de la sociedad receptora, pues en ella los jóvenes acceden a un nuevo proceso de socialización que impacta en la construcción de sus identidades personales y sociales (Bruner, 1997).

La escuela es uno de los principales escenarios donde los adolescentes extranjeros gestionan los desafíos propios de la migración, como son la elaboración del duelo migratorio (Achotegui, 2009), la disonancia entre pautas culturales de origen con las de la sociedad de recepción (Arunkumar, Midgley y Urdan, 1999) y el establecimiento de nuevas redes sociales. En la escuela se produce el contacto intergrupal entre los jóvenes inmigrantes que pertenecen a una minoría social y cultural de bajo estatus con sus pares españoles, quienes representan a la sociedad local en situación de mayoría y de dominancia. Se llevan a cabo procesos de producción, negociación e intercambio de significados culturales a partir de estos posicionamientos de poder diferenciados, que inciden en las concepciones que los jóvenes construyen sobre sí mismos, sus colectivos de pertenencia étnica y los otros diferentes.

Con el fin de profundizar en esta problemática desde la perspectiva de sus protagonistas, este estudio de caso único indaga desde el enfoque de la egoecología, y a través de la metodología de investigación Multiestadío de la Identidad Social –IMIS– (Zavalloni y Louis-Guerin, 1984), en las representaciones identitarias construidas por una joven hondureña inmigrante de primera generación a partir de su pertenencia al colectivo latinoamericano.

La adolescencia como transición psicosocial

Desde una perspectiva psicosocial, la adolescencia puede ser concebida como una etapa de transición, que involucra el paso

desde una posición social de dependencia familiar y económica, así como de carencia de poder de facto, al estatus de adulto. La construcción de este nuevo posicionamiento social se produce mediante el desarrollo de la autonomía y la mayor posibilidad de ejercer control sobre la propia vida, que son obtenidas principalmente a través de la emancipación de la familia y el ingreso en el mundo del trabajo, que permite el logro del reconocimiento social (Agulló, 1998; Casal *et al.*, 2006a; Mora y de Oliveira, 2009; Gallardo, 2011).

Se trata de un período de gran importancia para la trayectoria de las personas, pues las decisiones y elecciones que se realizan durante éste son difíciles de revertir y, de la misma forma, el impacto de la desigualdad e igualdad de oportunidades es alto. En este sentido, tanto los modos en que los sujetos experimentan la adolescencia como su prolongación en el tiempo y sus productos se encuentran estrechamente vinculados a factores históricos, culturales y socioeconómicos, lo que da lugar a posicionamientos adultos diversos, que dependen en gran medida de la clase social, el género, la etnia y las migraciones (Casal, *et al.*, 2006b; Dávila, 2004; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010).

Así, cuando los aspectos personales y contextuales son favorables, pueden producirse situaciones de éxito temprano en el tránsito al estatus adulto; mientras que cuando el paso hacia la adultez se da en condiciones de exclusión social, se observa una mayor tendencia a la producción de trayectorias erráticas, con participaciones laborales discontinuas, que se acompañan de bajas expectativas, bloqueos en la visión de futuro, escasos niveles de capacitación para la vida laboral y cesantía (Casal *et al.*, 2006a; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010), así como la búsqueda de otros iguales como refugio y reafirmación identitaria (García *et al.*, 2003).

Esta transición a una nueva ubicación en el entramado de relaciones sociales activa una serie de procesos de reorganización y reconstrucción de la identidad en el nivel subjetivo, que son vividos como crisis y se expresan principalmente a través del establecimiento de lealtades con otras personas y grupos, así como en

la adhesión a marcos ideológicos que permitan dar significado a la experiencia y anticiparse al futuro. Así mismo, durante este período resulta de suma relevancia la elección de una ocupación laboral, pues esto hará posible sostener un proyecto de vida a través del cual el adolescente pueda observarse a sí mismo con una identidad coherente a largo plazo (Erikson, 1968; Penuel y Wertsch, 1995).

En la resolución de estas tareas, la escuela posee una influencia central: por una parte ofrece un contacto permanente con grupos de pares, con quienes es posible contrastar aspectos de la propia identidad personal y social; por otra, en ella se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los cuales son mediadas pautas culturales, valores y conductas. De igual manera, se construyen nuevos conocimientos formales y habilidades que garantizarían la igualdad de oportunidades en su futuro acceso tanto a niveles educativos superiores como al trabajo, facilitando su participación social y económica en el mundo adulto (Bruner, 1997; Erikson, 1968; Vigotsky, 2000).

Construcción de identidad en contextos de migración

Si la gestión de la crisis identitaria que caracteriza a la adolescencia es de por sí compleja, cuando cambian las coordenadas de referencia sociales y culturales, como sucede en los procesos migratorios, la elaboración de un sentido del sí mismo articulado y claro involucra nuevos y mayores desafíos. Debido a que en la identidad se produce la unidad de las dimensiones personal y cultural de los individuos, uno de los mayores conflictos para su construcción es el grado en que sus propias identidades culturales son nutridas por los miembros de sus grupos de origen, y la manera en que esto es validado por otros grupos que forman parte de su comunidad (Erikson, 1968).

Abordar la identidad como un sistema representacional dinámico, que se produce a través de las transacciones entre el sujeto y lo social, pone de relieve la dimensión epistemológica de la subjetividad, que implica una forma particular de construir realidad

(Costalat-Founeau, 2007). Esta perspectiva permite comprender y aproximarse tanto a los procesos de construcción de significado —que los jóvenes ponen en marcha en relación consigo mismos, con sus colectivos de referencia y la sociedad mayoritaria—, como a las interacciones que se producen entre estos tres niveles de la experiencia.

La representación de sí mismo describe las pertenencias objetivas de una persona a diferentes grupos sociales, teniendo como fuente de formación las interacciones que dicha persona establece con el medio social (Zavalloni, 2007). La identidad es definida por la naturaleza de las relaciones sociales y por los mediadores culturales utilizados para articularlas, tales como valores, creencias, prejuicios y estereotipos, ante los cuales el sujeto puede desarrollar actitudes de aceptación o rechazo, que activarán diferentes emociones (Rebollo y Hornillo, 2010; Wertsch, 1999). Al mismo tiempo, la representación es un marco desde donde actuar sobre la realidad social, pues desde ella se organiza y significa el entorno. De este modo, dicha representación opera como mediador de integración y socialización, pues regula la conducta social y orienta la acción a través de la cual el sujeto obtiene una retroalimentación respecto de sus propias capacidades, tanto desde su propia perspectiva subjetiva como desde la evaluación y el reconocimiento de los otros (Costalat-Founeau y Martínez, 2000).

La identidad es también determinada por los efectos socioafectivos de la acción. Su grado de claridad o difusión depende de la congruencia existente entre la percepción de capacidades normativas (legitimación social) y subjetivas (propio sentido de autoestima). Así, cuando las personas no acceden a un sentimiento de legitimidad, las representaciones se hacen más inestables, pudiendo producirse un bloqueo de sus actos, que se expresaría en actitudes de rechazo, retiro o enfrentamiento ante la participación. Sin embargo, desde la dimensión subjetiva de la capacidad, la carencia de reconocimiento social puede afrontarse mediante la creación de estrategias de validación que permitan producir congruencia y claridad en la representación, dando lugar a la acción (Costalat-Founeau, 2007).

En el caso de las personas migrantes, la construcción de la autoestima y el sentido de reconocimiento y legitimación social son influenciados por su pertenencia a una categoría social que remite al lugar de un otro que es diferente, tanto en términos culturales como en estatus, situándolas en una posición de desventaja intergrupala y en riesgo de exclusión desde edades tempranas (Hitti, Mulvey y Killen, 2011). Desde este marco, se producen los procesos de comparación a partir de los cuales construirán imágenes acerca de sí mismos, de los miembros de sus propios grupos de pertenencia y de quienes forman parte de otros colectivos. A dichas imágenes se les otorgará un valor emocional y orientarán sus interacciones sociales cotidianas (Tajfel y Turner, 1979).

Como resultado de estos procesos, la identidad es la estructura desde la cual se construye un proyecto vital, que “integra las direcciones y modos de acción fundamentales de la persona en el amplio contexto de su determinación por las relaciones entre la sociedad y el individuo” (D’Angelo, 2000:271), y cuyo grado de congruencia con la cultura del contexto impactará en la incorporación a la posición social de adulto. El proyecto de vida es impulsado por los diferentes grupos sociales y económicos de pertenencia de los adolescentes y, en este sentido, la adhesión a roles sociales que involucran proyectos no elegidos autónomamente es fuente de conflictos para la resolución en la adolescencia (Krauskopf, 1994). Este es el caso de los adolescentes que migran a propósito de un proyecto familiar trazado por sus padres, con el cual no están de acuerdo en muchas ocasiones.

Metodología

Con el fin de indagar y comprender a profundidad las resonancias identitarias de la transición a la adultez desde la posición social del inmigrante latinoamericano, se ha realizado un estudio descriptivo de caso único (Baxter y Jack, 2008) desde el enfoque de la egoecología, que asume que las personas se sitúan en matrices sociales formadas por grupos a los que pertenecen y otros de los que no forman parte. Además concibe la identidad como un

sistema representacional dinámico, producido en las transacciones entre los sujetos y la cultura. En coherencia, se ha aplicado el instrumento Multiestadío de la Identidad Social (IMIS), diseñado específicamente para el estudio de la identidad como repertorio representacional que permite rescatar, de manera directa, aquellas palabras que marcan la memoria emocional de las personas, ya que juegan un rol central en la manera en que estructuran su identidad y producen sentido desde ella (Zavalloni y Louis-Guérin, 1984).

La aplicación de este instrumento se realiza a través de un cuestionario con preguntas semiestructuradas y consta de tres etapas. La primera consiste en emerger las representaciones que la persona construye en torno de su pertenencia a una categoría grupal, tanto en términos de *nosotros* como de *ellos*, con el objetivo de facilitar la producción de significados desde la toma de distancia social. A continuación, se solicitan contenidos respecto de los grupos que son opuestos o diferentes del propio. Estas categorías grupales son determinadas en función del objeto de estudio. En este caso, se utilizan las categorías *jóvenes latinoamericanos inmigrantes en el País Vasco* y *jóvenes vascos y españoles*. Las palabras, adjetivos o frases cortas expresadas respecto de *nosotros/ellos* (endogrupo), y *ellos* (exogrupo), son denominadas unidades representacionales (UR).

La segunda fase profundiza en el sentido que el sujeto otorga a estas palabras, mediante preguntas semiestructuradas que indagan en los significados y referentes implícitos en ellas, así como en las diferencias y semejanzas que establece entre su grupo de pertenencia y otros grupos.

En tercer lugar se identifican la carga emocional y el grado en que cada unidad representacional se aplica al sujeto y los grupos, explorando el pensamiento de fondo que las subyace mediante la evocación de historias, recuerdos y sentimientos que conducen al sistema de creencias y valores, a la motivación y al proyecto de vida.

Estrategia de análisis de la información

Las unidades representacionales entregadas por el participante se organizan en la estructura de un espacio elemental identitario,

compuesto por cuatro cuadrantes: “Sí mismo positivo”, formado por elementos que son bien evaluados y compartidos con el grupo de pertenencia, “Sí mismo negativo”, integrado por defectos que se comparten con el endogrupo, “No sí mismo positivo”, en donde se ubican aquellos atributos que se valoran del exogrupo, y “No sí mismo negativo”, en el que se encuentran los defectos de los otros. Cada palabra identitaria es analizada e interpretada en relación con cada una de las dimensiones de la identidad: concepto de sí, motivación, actitudes, valores y biografía social. Se realizan agrupamientos temáticos de las palabras cuyos contenidos semánticos se encuentran estrechamente vinculados, independientemente de su posición en los cuatro compartimientos del espacio elemental. Finalmente se realiza una lectura interpretativa de las principales temáticas que emergen como trasfondo del repertorio representacional mostrado por la participante (Zavalloni y Louis-Guérin, 1984).

Participante

La selección del participante se realizó mediante un muestreo por juicio (Mejía, 2000), de acuerdo con los siguientes criterios teóricos: poseer alguna nacionalidad latinoamericana, ser adolescente y haber realizado estudios obligatorios en el sistema educativo local. En consecuencia, se seleccionó a una adolescente hondureña de 17 años, quien desde hace dos reside en la ciudad de San Sebastián, junto a su madre y hermanos. Anteriormente, y debido a la migración de su madre, vivió durante seis años bajo el cuidado de familiares y asistió a la escuela en su país de origen. A su llegada a España, la participante fue escolarizada y terminó recientemente sus estudios secundarios, recibiendo calificación profesional inicial. En la actualidad está desempleada a pesar de contar con la edad requerida para trabajar y haber recibido ofertas concretas de trabajo, pues no cuenta con un visado que permita la residencia legal en España, ya que su ingreso en el país no se acogió a la normativa de reagrupación familiar. Con el fin de mantener la identidad de la participante en el anonimato, a lo largo del este artículo se hará referencia a ella mediante el uso del pseudónimo María.

Resultados

Itinerario migratorio

La migración es una temática que ha marcado hitos en la biografía de María desde su niñez. El primer suceso vinculado a la migración ocurrió cuando tenía nueve años y su madre tomó la decisión de viajar a España en busca de empleo, dejándola al cuidado de familiares: “Estuve sin mi mamá seis años, yo tenía nueve cuando se fue y la volví a ver a los quince... yo estaba pequeña” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Este evento tiene como consecuencia una importante y forzosa reorganización de su vida cotidiana, debiendo afrontar la separación de su madre y el proceso de adaptación a un nuevo núcleo familiar, al mismo tiempo que realizaba el paso desde la infancia a la pubertad, que representa el primer tramo de la transición a la adultez (Casal *et al.*, 2006b). Durante esta etapa, y a pesar de las dificultades que supuso la partida de su madre, María logró una situación de bienestar psicosocial a partir de la convivencia familiar y escolar, así como de la construcción de nuevos vínculos con pares que le permitieron poco a poco percibirse contenta y satisfecha frente a su nuevo entorno: “Al principio estaba mal pues se fue mi madre y ella no podía ir a vernos... yo vivía con mis tíos y mis primos, la vida allá en Honduras era buena, luego estuve contenta... ya crecí, ya conocí mucha más gente, me divertía, estaba feliz” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

La participante relata que en el momento cuando consiguió ajustarse con éxito a los cambios producidos por la migración de su madre, ésta regresó y decidió trasladarla a España junto a sus hermanos. Este viaje, que fue vivido por María como una imposición, tiene como consecuencia un nuevo duelo por la familia, las redes sociales, la cultura de origen y la vivencia de un intenso malestar emocional asociado a la adaptación en el país de recepción:

Y en ese momento, ahí, me tuve que venir... cuando vine no me sentía bien... Yo al principio no quería estar aquí, no me vine que-

riendo; cuando mi madre nos trajo no quería... con mis hermanos llegamos todos llorando porque no queríamos venir... no salía de casa, no conocía a nadie, no conocía las calles... porque no es bonito estar en casa y sin salir; no conocer dónde vas, afuera; no conocer a nadie (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Se observa que nuevamente la migración emerge como evento de alto impacto vital cuando la entrevistada comenzaba un nuevo tramo de la transición a la adultez. Este suceso tiene lugar poco después de que María cumpliera 15 años, momento que marca el paso a la adolescencia y que en el imaginario cultural latinoamericano está cargado de significados vinculados a la entrada en sociedad de las mujeres, así como al logro de una mayor autonomía respecto de la familia (Finol, 2001; Lestage, 2011).

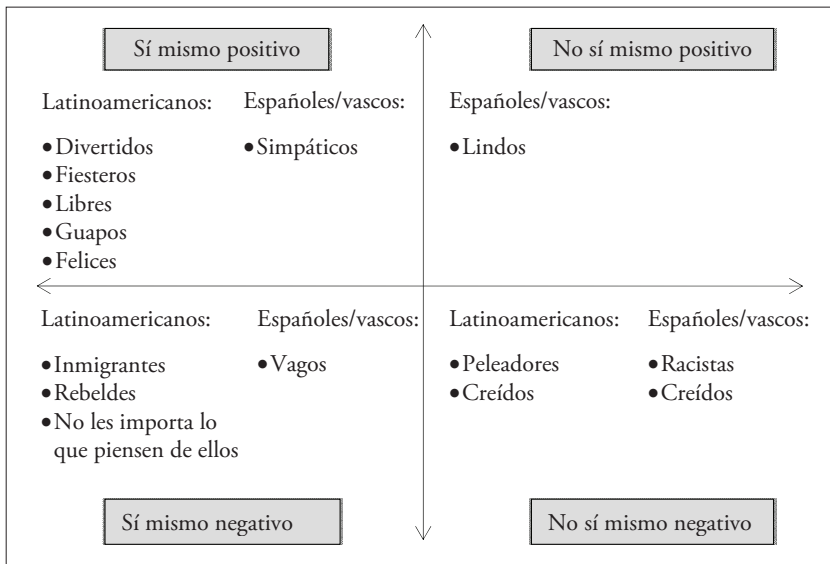
Así, el paso hacia una nueva etapa en el camino a su posicionamiento y reconocimiento social como adulta vuelve a coincidir con una reconfiguración del entorno más próximo, que demanda el despliegue de estrategias socioafectivas, esta vez, con el objetivo de adaptarse no solamente a la nueva estructura familiar, sino también a una nueva cultura y a la posición social de inmigrante. En este contexto, en el establecimiento de relaciones interpersonales con miembros de su grupo de pertenencia étnica, María encuentra una vía para acceder a mayores niveles de satisfacción, bienestar y participación social en el espacio de la escuela. El logro del ajuste psicosocial en esta dimensión crea las condiciones, en la actualidad, para dar sentido a su propia migración, resignificándola y valorándola de manera positiva, como oportunidad para reencontrarse y reconstruir el vínculo con su madre, reparando así los conflictos generados por su partida de Honduras.

Si la transición hacia la adultez tiene que ver con la construcción de una posición social de mayor poder y legitimidad, en el caso de María, la migración instala de manera recurrente el problema de la imposición de un proyecto vivido como ajeno, que tiene importantes consecuencias en su biografía, las cuales deben ser asumidas y gestionadas por la propia participante, como se verá más adelante. Ser reagrupada subraya, en este sentido, una

relación de dependencia y obediencia de las decisiones de los padres en un escenario vital en el cual se busca generar condiciones para la autodeterminación y emancipación.

Espacio elemental identitario

Como se observa en la figura 1, las palabras entregadas por la entrevistada en torno de sí misma, su grupo de pertenencia y el de jóvenes españoles vascos configuran un repertorio representacional caracterizado por un mayor nivel de identificación –con atributos positivos y negativos– con aquellos que considera propios del colectivo de adolescentes latinoamericanos inmigrantes, que con los que construye respecto del grupo de adolescentes locales.



Fuente: Elaboración propia con base en Zavalloni y Louis-Guérin (1984).

Figura 1. Repertorio de unidades representacionales

En términos del “Sí mismo positivo”, las palabras revelan una representación de sí asociada a elementos como *divertida*, *feliz*, *fiestera* y *libre*, que señala compartir con el colectivo latinoamericano. Así también, incluye como atributo compartido con su

grupo de pertenencia el elemento *guapos*, al que significa como un componente actitudinal asociado a tratar de manera agradable y cariñosa a los otros. Al mismo tiempo, valora de forma positiva la *simpatía* como característica del grupo de pares locales y que siente compartir. En cuanto al “Sí mismo negativo”, referente a características consideradas como defectos o faltas, las unidades representacionales que construye para ella misma y su grupo de pertenencia, son: *inmigrantes, rebeldes, y personas a las que no les importa lo que otros piensen de ellos*. Así también, en relación con el exogrupo, sólo comparte la UR *vagos* en referencia a la falta de esfuerzo en la escuela.

En la dimensión del “No sí mismo positivo”, donde se encuentran elementos significados como ajenos pero deseables, se ubica solamente un elemento que considera no compartir con el grupo de adolescentes autóctonos: *lindos*, al que asocia con características fenotípicas, como cabello, piel y ojos claros. Respecto de atributos ajenos a sí misma y valorados negativamente, señala que algunos latinoamericanos son *peleadores y creídos*, así como que en el grupo de pares locales habría personas *racistas* y también *creídas*.

Temáticas identitarias

A partir del esclarecimiento del sentido y de la indagación en el marco de referencia subjetivo experiencial de las unidades representacionales entregadas por María, surgen cuatro temas principales: 1) ser inmigrante “sin papeles”, 2) la alegría como marcador cultural y estrategia socioafectiva, 3) sentimiento de superioridad, conflicto y violencia intergrupal, y 4) belleza desde el fenotipo y la actitud como diferenciadores intergrupales.

Inmigrantes “sin papeles”

A través del discurso de la entrevistada, se observa que el significado de ser inmigrante se relaciona con la pertenencia a una categoría social que es determinada por la sociedad receptora, y que está específicamente vinculada a la carencia de un visado que

autorice su estancia en el país: “Somos, como le llaman aquí, inmigrantes... me siento un poco inmigrante porque no tengo los papeles... Ser inmigrante es más de cosas que no puedes hacer por los papeles... somos extranjeros, que hablamos distinto, pero eso no tiene nada que ver; no tiene nada malo. Es de estar en un país extranjero así sin papeles” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Ser inmigrante supone una posición social de desventaja, marcada principalmente por la imposibilidad de participar en el ámbito laboral de manera legal, de modo que la carencia de legitimidad en el espacio de lo público deja en segundo plano las diferencias culturales, tales como el habla del castellano con otros acentos y modismos. La constatación de las implicaciones psicosociales de este estatus jurídico se produce en la transición desde la escuela al mundo del trabajo, que juega un rol central como espacio de articulación de una amplia gama de relaciones que dan sentido a las vivencias en sociedad, permitiéndole al individuo lograr autonomía y el reconocimiento social necesarios para comenzar a visualizarse a sí mismo como adulto.

De este modo, en el momento en que María da el paso hacia un nuevo rol social –que no sólo le permite acceder a la condición de adulto, sino que además representa un escenario para el despliegue de sus propias capacidades en la sociedad de recepción–, se hace evidente que antes que joven y trabajadora es *inmigrante*. Esto significa quedar al margen de la actividad laboral o conformarse con condiciones precarias de empleo irregular:

Si los tuviera me sentiría menos inmigrante porque podría trabajar... Cuando yo quise trabajar, me querían hacer contrato y no se podía. Ahí me di cuenta de lo que era ser inmigrante. En el colegio los papeles no importan... Me hace sentir mal. Si tuviera papeles podría hacer más cosas, trabajar, ayudar a mi familia (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Esta situación que genera frustración, incertidumbre y malestar, se asocia además a la dificultad de actualizar sus vínculos familiares y sociales en el país de origen, actualizando al mismo tiempo el vínculo con su familia nuclear en el país receptor, pues

le impide reingresar en España en caso de salir del territorio: “Podría ir a mi país de visita –que no puedo–, ver a mi abuela, mis amigas, y después volver a estar con mi mamá acá... Sé que es importante... el sentirme así es negativo, y también para los demás porque algunos están como yo también... como que se es más inmigrante sin papeles” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Así, el estatus de inmigrante “sin papeles”, más allá de implicar una dificultad para dar continuidad a un proyecto personal en el que las dimensiones del *allí* (Honduras) y el *aquí* (España) se articulen, genera un bloqueo de las capacidades personales y la paralización, con un correlato de ausencia de reconocimiento social y un sentimiento de ilegitimidad e impotencia.

Sentimiento de superioridad, conflicto y violencia intergrupales

El discurso de la participante refleja la búsqueda de posiciones de poder personal y grupal como estrategia para la afirmación de identidades, a través de dos vías: la reivindicación de la capacidad de actuar de acuerdo con la propia voluntad en lo cotidiano, contenida en las unidades representacionales *libres y rebeldes* y el sentimiento de superioridad, *ser creídos*, como característica de su grupo de pertenencia y del grupo autóctono.

Por una parte, en cuanto a la importancia dada a ejercer la propia voluntad en cuestiones cotidianas, María valora positivamente el hecho de contar con una mayor libertad que en su país de origen, lo cual atribuye tanto a una más amplia permisividad de su madre como a elementos culturales de la sociedad receptora, específicamente del sistema escolar: “Igual mi madre a veces es muy estricta, pero yo me siento más libre aquí; te dejan salir más... También en el *cole* es más libre aquí... te dejan hacer cosas como llevar el móvil... puedes ir vestida como quieras; allá no, con uniforme; allá no podías usar joyas ni ir pintada” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Esta necesidad de hacer prevalecer criterios propios se asocia también a transgredir normas sociales, tanto a través de la participación en fiestas como mediante el involucramiento en peleas, y

se relaciona con la disposición a desobedecer aquello que se percibe como imposición por parte de otros y a desatender las imágenes negativas que terceros puedan devolverles sobre sí mismos. En este último sentido, la rebeldía cumple una función de defensa de la imagen personal y de la pertenencia al grupo, especialmente al percibirse como objeto de prejuicio por ser miembro de una comunidad estigmatizada, operando como forma de resistencia ante una categorización negativa:

Es parte de la rebeldía el que hay muchas peleas en las discotecas. Yo soy un poco rebelde, pero yo no peleo ni hago esas cosas. Soy rebelde en casa, a veces con mi madre... Los latinoamericanos, cuando hacen algo, no les importa lo que digan los demás... no les importa que los mayores latinos digan que son muy callejeros... La gente de aquí es muy racista, que se les nota pues cuando te hablan, te miran como con miedo, como que les vas a robar... en la calle, hay gente de la que pasas y ya está (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Esta temática del enfrentamiento y desobediencia aparece también, aunque con una intensidad menor, en el exogrupo al connotar a sus miembros como *vagos* en el sentido de no realizar tareas escolares exigidas por los profesores: “Les mandaban a hacer algo y se quedan sentados y diciendo ‘qué pereza’... les tenían que echar pues porque no querían hacer nada... son más vagos los de aquí que los latinos. No sé por qué serán así” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Por otra parte, la presencia de sentimientos de superioridad se evidencia en las representaciones que María construye, tanto respecto de miembros de su propio grupo étnico como frente al exogrupo. Entre los latinoamericanos, esto propiciaría acciones de violencia endogrupal y hacia adolescentes de otras minorías étnicas, mientras que en el colectivo autóctono incidiría en el surgimiento de actitudes racistas hacia su grupo de pertenencia:

Entre los inmigrantes,

Los latinoamericanos son los más creídos de todos... así como que son lo mejor... hay peleas con los gitanos, los marroquíes... pero es

más entre latinos... es que son más orgullosos, que no se les puede decir nada; son orgullosos de ellos mismos, se sienten más que los otros, y los otros también, entonces... Son creídas, sobre todo las chicas de acá... Hay algunos de acá que no se llevan con latinos, porque no les gusta cómo somos, se creen más... es que te lo dicen... en el instituto, algunos nos gritaban “negros de mierda”... no sé por qué les molesta que seamos latinoamericanos (María, San Sebastián, agosto de 2012).

La alegría como marcador cultural y estrategia socioafectiva

De acuerdo con la definición entregada por el *Diccionario de uso del español* (Moliner, 1998:123), la alegría es “un estado de ánimo habitual del que se siente bien en la vida, tiene tendencia a reír y encuentra fácilmente motivos para ello”. En el discurso de María, la temática de la alegría como característica endogrupal aparece de manera recurrente a través de unidades representacionales ubicadas en la dimensión positiva del sí mismo: *felices, divertidos y fiesteros*.

La idea de la alegría como atributo que distingue al grupo latinoamericano forma parte también de la representación que la propia sociedad receptora construye acerca de este colectivo (Arnosó *et al.*, 2009), que opera como mediador cultural en el proceso de construcción de identidad de María como latinoamericana. Resulta interesante observar cómo dicha imagen, introyectada en su repertorio representacional, cobra un significado profundamente vinculado con el despliegue de estrategias de afrontamiento ante su situación como inmigrante, reflejando, al mismo tiempo, el carácter relacional de las emociones como prácticas culturales en las que la subjetividad individual y la realidad psicosocial se encuentran entrelazadas, permitiendo ordenar, seleccionar e interpretar situaciones (Luna, 2007; Rebollo y Hornillo, 2010).

En este sentido, se observa la relevancia que tiene para sí misma la capacidad de afrontar estados anímicos negativos mediante el uso del humor, con el objetivo de experimentar emociones positivas de felicidad y despreocupación. Esta capacidad, que se activa

en el plano social, se despliega especialmente en las interacciones endogrupales. Así, los atributos *felices y divertidos* surgen como una forma de estar entre las personas del mismo grupo cultural, permitiendo subir el ánimo frente a dificultades que en ocasiones son compartidas, como el duelo migratorio:

Los chicos latinos son muy alegres, porque aunque tengan problemas de su familia, los dejan con quien hay que dejarlos... por eso son más alegres... claro que ellos también extrañan, y nos contamos cosas de allá, de las familias de allá... pero fuera de eso siempre intentan estar alegres con los amigos, en la calle, en las fiestas (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Estas características tienden a jugar un rol de facilitamiento y refuerzo de los vínculos sociales, que se reflejan en la importancia y valoración positiva de ser *fiestero* como disposición a generar espacios de disfrute en compañía de miembros del endogrupo, que en ocasiones permiten el contacto con pares autóctonos:

En general, los latinos somos divertidos... hacen reír, siempre están alegres... cuando nos reunimos, siempre estamos riendo; los chicos hacen payasadas, hacen reír a las chicas molestando en buen plan... es algo bueno, porque así se cae bien... Siempre están de fiesta los latinos, para cumpleaños, aniversarios... se juntan en un lugar, beben un rato, luego a bailar, comer... pues vamos a donde hay música latina, a bailar, pasarla bien... a veces van vascos, aunque ellos, a la mayoría no les gusta la música latina... cuando van se baila entre todos, con latinos, con vascos, eso es algo bueno; se comparte (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Sin embargo, en contextos como la escuela estas actitudes son fuente de disonancia cultural, pudiendo generar conflicto con los profesores, quienes no comprenderían o malinterpretarían esta forma colectiva de estar: “En el *cole* hay problemas, no graves, pero como siempre estamos riéndonos entre los latinos, a veces con alguno de aquí, los profesores nos llamaban la atención, por eso... en mi país era más normal; los profesores no se enfada-

ban... es positivo pero por esa parte de los profesores no, que no entienden” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Así también la unidad representacional *simpáticos*, construida en torno del exogrupo autóctono, opera como punto de intersección entre ambos grupos, colaborando con el encuentro entre adolescentes latinoamericanos y locales: “Los chicos y chicas de aquí son simpáticos algunos... cuando tratan bien, porque hay gente muy *borde*¹... se les nota por cómo te tratan a veces. Hay personas que te tratan bien, como si te conocieran de toda la vida... esos son bastante simpáticos” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Belleza: Fenotipo y actitud como diferenciadores intergrupales

María entrega dos unidades representacionales, en apariencia, similares: *guapos*, que caracteriza al grupo latinoamericano y *lindos*, en referencia al grupo autóctono. Al indagar en el significado de estos atributos, se observa que para el exogrupo (*lindos*) denota la relevancia y positividad dada por la entrevistada al fenotipo blanco: “Son lindos, me gustan, pues tienen el pelo así que se les ve suavcito, clarito, y los ojos de colores: azules, verdes” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

En Latinoamérica, históricamente, este atributo se ha vinculado con un mayor estatus social y económico propio de las clases dominantes, donde lo fenotípicamente “blanco” no sólo opera como diferenciador positivo y marcador étnico, sino que representa un proyecto de asimilación cultural de las mayorías mestizas en situación de dominación. La piel blanca, los ojos y el cabello claros son parte de un discurso hegemónico que confiere a estas características el estatus de ideal de belleza, al cual las mayorías mestizas no pueden acceder sin intervenir su corporalidad, mientras que lo indígena es presentado como exótico y distante, asociado a estatus sociales inferiores (Bello y Rangel, 2000; Gissi, 1987; Páramo, 2004).

¹ Modismo español que se utiliza como sinónimo de antipático o impertinente.

En contraste, al referir la unidad representacional *guapos* para sí misma y su endogrupo, se observa una ausencia de descriptores de fenotipo y una menor relevancia de la referencia al cuerpo, con una mayor saliencia de elementos actitudinales que darían lugar a la belleza latina. *Guapo* denota, en este caso, una forma de reconocer y relacionarse con el otro; una cualidad que se actualiza en el ámbito interpersonal: “Hay gente muy guapa, chicos y chicas [...] yo soy un poco guapa. Es algo bonito, pero yo no me veo tan guapa [...] Pues, es que como te hablan, como te tratan; son muy dulces, tienen mucha labia; buscan a las chicas. En general son guapos; las caras, no sé qué es” (María, San Sebastián, agosto de 2012).

Desde la perspectiva de la construcción de identidad social (Tajfel y Turner, 1979), se observa que en el proceso de comparación intergrupar realizado por María el exogrupo cuenta con un atributo positivo de alto valor simbólico, que no sólo representa un ideal y opera como signo de poder, sino que además es de origen biológico y, por lo tanto, inalcanzable y exclusivo. Al mismo tiempo, su grupo de pertenencia, que carece y no puede poseer dicho atributo, es representado como portador de un tipo de belleza diferente que no denota una posición social, sino una disposición hacia los otros y es de una mayor accesibilidad porque se construye en la interacción con el entorno.

De esta manera, en el endogrupo, María compensa la ausencia de atributos que resultan inalcanzables, y pone en marcha una estrategia sociocognitiva para obtener un resultado positivo de la comparación intergrupar. La construcción de esta idea de belleza —a través de la cual la participante subvierte su concepción hegemónica, atribuyéndole un carácter personal al significarla de manera desvinculada de los discursos dominantes (Rodríguez, 2001)— es una operación mediante la cual la representación de sí misma y de los otros diferentes es puesta en acción, logrando obtener un sentimiento positivo de su propia pertenencia étnica y grupal.

Conclusiones

Si bien el estudio del presente caso único circunscribe la problemática de investigación a la realidad de una adolescente mujer en

situación migratoria irregular, el análisis detallado de su dinámica identitaria, mediante el uso del instrumento IMIS, ha permitido indagar a profundidad en representaciones producidas desde una matriz histórica y una posición social particular, confirmando aspectos que ya han sido señalados por la literatura (Casal *et al.*, 2006b; Dávila, 2004; Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Sobral *et al.*, 2012), y entregando ciertas claves interesantes para la investigación futura y la intervención psicosocial con miembros de su colectivo de pertenencia.

En este sentido, y desde la dimensión social del tránsito a la adultez, se constata la importancia de distinguir entre los efectos que tienen la migración y la inmigración en las dinámicas identitarias de los adolescentes inmigrantes. Por una parte, la migración, como una situación de desplazamiento que afecta a los grupos de pertenencia de los migrantes –y en especial, a sus familias–, tiene resonancias en la construcción de un sí mismo en el cual el sentimiento de autonomía adquiere una saliencia y un significado especial, que es reforzado por la experiencia de reorganización sociofamiliar. La reunificación familiar puede poner en cuestión la capacidad de autogestión de los jóvenes, tendiendo a reubicarlos en una posición de acatamiento frente al proyecto familiar, en detrimento del avance hacia la autodeterminación. Esta situación nos alerta sobre la importancia de entender la adolescencia como una categoría social y culturalmente situada, en permanente construcción y resignificación (Dávila, 2004).

Por otra parte, se entiende la inmigración como una experiencia que conlleva el ajuste de la convivencia con otros diferentes y la búsqueda de un rol en una nueva sociedad (Martínez de Taboada, Arnosó y Elgorriaga, 2006). En ella, tanto el posicionamiento en categorías sociales de bajo estatus, como la presencia de desventajas económicas y jurídicas, dificultan la participación social de los adolescentes (Sobral *et al.*, 2012), pues impactan en la gestión de los conflictos identitarios propios del paso hacia la posición social de adulto, agudizando la percepción de impotencia al acotar las posibilidades de construir y llevar a cabo una trayectoria social exitosa.

En este marco, la representación de sí mismo como inmigrante *sin papeles* juega un rol central en la dinámica identitaria como

estatus jurídico que obstaculiza el desarrollo de un proyecto laboral y sitúa a los jóvenes en una posición de exclusión, que pone en riesgo la construcción de una identidad positiva. La imposibilidad de ingresar en el mercado de trabajo formal se traduce en la ausencia de contextos en donde poner en acción las propias capacidades, lo que impide generar un sentido de autoeficacia personal en este ámbito y afecta el logro de la autonomía necesaria para comenzar a percibirse como adulto. Si bien, en el caso estudiado, esta situación es reciente, su constatación por sí sola da origen a una reorganización identitaria y a un cuestionamiento del proyecto vital, por lo que de sostenerse en el tiempo puede tener efectos determinantes para la salud psicosocial de jóvenes en escenarios similares.

El sentimiento de ilegitimidad que subyace tras la representación de inmigrante tiene relación con la recurrente temática de la lucha por la obtención de poder. Si la adolescencia implica el ejercicio de diferenciarse de otros, involucrando reacciones de rebeldía ante la constatación del poder adulto, el hecho de ser adolescente y encontrarse en una categoría social de estatus inferior y en posición de minoría cultural supone una situación general de dominación que pone de relevancia encontrar espacios reales y simbólicos en donde modificar dichas relaciones de poder. La transgresión y la desobediencia permiten, en un nivel simbólico, invertir y elevar el estatus social bajo proveniente tanto de ser adolescente como de ser inmigrante, pero conllevan el riesgo de transformarse en una de las principales fuentes de las que los jóvenes dispongan para construir su identidad, poniendo en acción representaciones negativas de sí mismos.

Hasta aquí se observa que la pertenencia al colectivo inmigrante como grupo social en desventaja, afecta negativamente la elaboración del repertorio representacional identitario de los adolescentes, pues tiene implicaciones objetivas y subjetivas para el desarrollo de su participación social. No obstante, desde la dimensión cultural del tránsito a la adultez y en el contexto de la migración, los resultados indican que la pertenencia al grupo étnico —es decir, a un colectivo de personas que comparten creencias, valores, cos-

tumbres y normas, y que se definen a sí mismas como diferentes en términos culturales y poseen una historia en común (Kottak, 2003)– emerge como fuente para la elaboración de representaciones que aportan a una valoración positiva de sí mismo y de los otros iguales.

En este estudio, la temática de la alegría como atributo propio del colectivo latinoamericano no sólo colabora con la construcción de una mejor imagen de sí mismo y del grupo de pertenencia, sino que también muestra la utilización de estrategias colectivas de regulación emocional que sólo parecen tener sentido y eficacia cuando son puestas en acción en el espacio endogrupal, favoreciendo un sentimiento positivo de capacidad. De este modo, además de facilitar la cohesión social dentro del colectivo de origen, este tipo de representaciones incide en la preferencia por los valores de la cultura de pertenencia, reafirmando, al mismo tiempo, la toma de distancia respecto de la sociedad receptora. Esto último posiblemente se relacione con que la valoración positiva de aspectos culturales propios no necesariamente compensa la percepción de desventaja en otras dimensiones de la comparación intergrupal, como la del poder y el estatus social.

Así también, el surgimiento de la temática de la belleza como atributo que se expresa de manera diferente entre el grupo de pertenencia y los pares autóctonos, refleja la historicidad de las relaciones de poder del grupo de origen con el contexto de recepción. La valoración positiva de atributos fenotípicos del exogrupo remite a una concepción de lo “blanco”, que tiene su origen en la persistencia de jerarquizaciones sociales en América Latina, construidas desde un paradigma eurocéntrico, basado en marcadores raciales (Genna y Espinoza, 2012; Hopenhayn y Bello, 2001) cuya huella ideológica tiende a reactivarse en el contacto intergrupal en el presente. La manera en que se elabora esta diferencia muestra cómo la construcción de significado en sí misma opera como estrategia y forma de acción para recuperar poder en el terreno intergrupal, permitiendo rebelarse ante discursos hegemónicos que naturalizan este atributo al cambiarlo por una noción de carácter social, cuando se aplica al endogrupo. Este hallazgo es interesante, ya que

si bien la literatura en el ámbito de las migraciones suele considerar que la historia de las relaciones entre ambos grupos es fuente de cercanía cultural, rara vez se tiene en cuenta la dimensión del conflicto de poder y su alcance en el contacto intergrupar en la actualidad (Rodríguez y Martínez, 2008).

Cabe subrayar que las dificultades de los adolescentes que migran forzados por situaciones económicas y familiares adversas emergen de una posición en la estructura social que supone la carencia de poder para lograr legitimidad y acceder a condiciones de bienestar psicosocial, y tiene como efecto el cuestionamiento de sus identidades y de su propia proyección como persona, determinando así el establecimiento de relaciones asimétricas con la población autóctona y comprometiendo seriamente su participación en la sociedad receptora (Martín-Baró, 1998; Sobral *et al.*, 2012). Considerando la dinámica representación-acción² como una dimensión nuclear de la subjetividad, uno de los principales riesgos para la población adolescente inmigrante es la anulación de sus proyectos vitales, que tiene como consecuencia la paralización personal, potenciando la separación cultural, la exclusión social y el surgimiento de conflictos entre grupos de pares que comparten un mismo sistema.

Referencias

- ACHOTEGUI, Joseba, 2009, *Emigrar en el siglo XXI: Estrés y duelo migratorio en el mundo de hoy. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple-síndrome de Ulises*, Barcelona, Llançá, El mundo de la mente.
- AGULLÓ, Esteban, 1998, “La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: Una aproximación psicosocial”, *Psicothema*, vol. 10, núm. 1, pp. 153-165.

² En la producción de la identidad, las dimensiones afectiva y cognitiva se encuentran en una relación de activación recíproca. El sujeto, como actor social y director de sus representaciones, se orienta a la acción para producir efectos que determinarán sus construcciones representacionales, en interdependencia con el reconocimiento social que le provee el contexto (Costalat-Founeau, 2007).

- ARNOSO, Ainara *et al.*, 2009, “Minorías culturales y representaciones: Identidades y trayectorias socio comunitarias”, en Francheska Cintrón Bou, Edna Acosta Pérez y Lymaris Díaz Mendez, edits., *Psicología comunitaria: Interviniendo con comunidades en las Américas*, Hato Rey, Puerto Rico, Publicaciones Puertorriqueñas, pp. 303-322.
- ARUNKUMAR, Revathy, Carol MIDGLEY y Timothy URDAN, 1999, “Perceiving High or Low Home/School Dissonance: Longitudinal Effects on Adolescent Academic and Emotional Adjustment”, *Journal of Research on Adolescence*, núm. 9, pp. 441-467.
- BAXTER, Pamela y Susan JACK, 2008, “Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers”, *The Qualitative Report*, vol. 13, núm. 4, diciembre, pp. 544-559.
- BELLO, Álvaro y Marta RANGEL, 2000, *Etnicidad, “raza” y equidad en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- BOURHIS, Richard *et al.*, 2009, “Acculturation and Immigrant Host Community Relations in Multicultural Settings”, en Stephanie Demoulin, Jacques-Philippe Leyens y John Dovidio, edits., *Intergroup Misunderstandings. Impact of Divergent Social Realities*, Nueva York, Psychology Press, pp 39-61.
- BRUNER, Jerome, 1997, *La educación: Puerta de la cultura*, Madrid, Editorial Visor Dis.
- CASAL, Joaquim *et al.*, 2006a, “Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición”, *Papers. Revista de Sociología*, Universitat Autònoma de Barcelona, núm. 79, pp. 21-48.
- CASAL, Joaquim *et al.*, 2006b, “Itinerarios y trayectorias. Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo”, *Trayectorias*, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, vol. 8, núm. 22, septiembre-diciembre, pp. 9-20.
- COSTALAT-FOUNEAU, Anne Marie, 2007, “Dinámica de la identidad, acción y contexto”, *Revista de Psicología*, Universidad Católica del Perú, vol. 25, núm. 1, pp. 103-121.

- COSTALAT-FOUNEAU, Anne Marie y Nathalie MARTINEZ, 2000, "Identité sociale et réussite: Comparaison interculturelle qualitative selon l'approche ego-écologique", *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, núm. 47-48, pp. 165-194.
- D'ANGELO, Ovidio, 2000, "Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social", *Revista Cubana de Psicología*, vol. 17, núm. 3, pp. 270-275.
- DÁVILA, Óscar, 2004, "Adolescencia y juventud: De las nociones a los abordajes", *Última década*, Valparaíso, CIDPA, vol. 12, núm. 21, diciembre, pp. 83-104.
- ERIKSON, Erick, 1968, *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós.
- FINOL, JOSÉ, 2001, "De niña a mujer... el rito de pasaje en la sociedad contemporánea", *Cuadernos*, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad de Jujuy, núm. 17, pp. 171-185.
- GALLARDO, Jimena, 2011, "Juventud, trabajo, desempleo e identidad: Un enfoque psicosocial", *Athenea Digital*, vol. 11, núm. 3, noviembre, pp. 165-182.
- GARCÍA, María del Carmen *et al.*, 2003, "Inmigración y prejuicio: Actitudes de una muestra de adolescentes almerienses", *Acción psicológica*, vol. 2, núm. 2, pp. 137-147.
- GENNA, Karen y Agustín ESPINOZA, 2012, "Identidad, etnicidad y bienestar social en un contexto socialmente excluyente", *Psicología y Sociedade*, vol. 24, núm. 1, pp. 84-93.
- GISSI, Jorge, 1987, *Identidad latinoamericana: Psicología y sociedad*, Santiago de Chile, Los Andes.
- HITTI, Aline, Kelly MULVEY y Melanie KILLEN, 2011, "Social Exclusion and Culture: The Role of Group Norms, Group Identity and Fairness", *Anales de Psicología*, vol. 27, núm. 3, octubre, 587-599.
- HOPENHAYN, Martín y Álvaro BELLO, 2001, *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Serie Políticas Sociales, núm. 47).
- KOTTAK, Conrad Phillip, 2003, *Introducción a la antropología sociocultural*, Madrid, McGraw-Hill.

- KRAUSKOPF, Diana, 1994, *Adolescencia y educación*, 2ª. ed., San José, EUNED.
- LESTAGE, Françoise, 2011, “La quinceañera vista por adolescentes mexicanas y mexico-americanas”, en Norma Ojeda de la Peña y María Eugenia Zavala Cosío, eds., *Jóvenes fronterizos/ Borderyouth: Expectativas de vida familiar, educación y trabajo hacia la adultez*, Tijuana, El Colef/Conacyt, pp. 223-238.
- LUNA, Rogelio, 2007, “Emociones y subjetividades. Continuidades y discontinuidades en los modelos culturales”, en Rogelio Luna y Adrián Scribano, comps., *Contigo aprendí. Estudios sociales sobre las emociones*, Córdoba, Argentina, Conicet/Universidad de Guadalajara.
- MARTÍN-BARÓ, Ignacio, 1998, *Psicología de la liberación*, Madrid, Trotta.
- MARTÍNEZ DE TABOADA, Cristina, Ainara ARNOSO y Edurne ELGORRIAGA, 2006, *Estudio del choque psicosocial de las personas inmigradas en Donostia. Síntesis y propuestas*, San Sebastián, España, Ayuntamiento de Donostia.
- MEJÍA, Julio, 2000, “El muestreo en la investigación cualitativa”, *Investigaciones Sociales*, año 4, vol. 5, pp. 165-180.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2009, *Estadísticas de Educación*, Madrid, Gobierno de España.
- MOLINER, María, 1998, *Diccionario de uso del español*, vol. I, Madrid, Gredos.
- MORA, Minor y Orlandina de OLIVEIRA, 2009, “Los jóvenes en el inicio de la vida adulta: Trayectorias, transiciones y subjetividades”, *Estudios Sociológicos*, vol. 79, enero-abril, pp. 267-289.
- PÁRAMO, TERESA, 2004, “Comunicación, globalización e identidad social”, *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, México, D. F., Universidad Autónoma Metropolitana, año/vol. 1, núm. 004. pp. 79-100.
- PARRILLA, Ángeles, Carmen GALLEGRO y Anabel MORIÑA, 2010, “El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: Una perspectiva biográfica”, *Revista de Educación*, núm. 351, pp. 211-233.

- PENUUEL, William y James WERTSCH, 1995, "Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach", *Educational Psychologist*, vol. 30, núm. 2, pp. 83-92.
- REBOLLO, María Ángeles e Inmaculada HORNILLO, 2010, "Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: Discursos y conflictos emocionales", *Revista de Educación*, núm. 353, enero-abril, pp. 235-263.
- RODRÍGUEZ, Ileana y Josebe MARTÍNEZ, coords., 2008, *Post-colonialidades históricas: (In)visibilidades hispanoamericanas/colonialismos ibéricos*, Barcelona, Anthropos.
- RODRÍGUEZ, Tania, 2001, "Las fuentes de autoridad en el discurso cotidiano: Naturaleza, sociedad y persona", *Comunicación y Sociedad*, Universidad de Guadalajara, núm. 39, enero-junio, pp. 63-76.
- SOBRAL, Jorge *et al.*, 2012, "Riesgo y protección de desviación social en adolescentes inmigrantes: Personalidad, familia y aculturación", *Anales de Psicología*, vol. 28, núm. 3, octubre, pp. 664-674.
- TAJFEL, Henri y John TURNER, 1979, "An Integrative Theory of Intergroup Conflict", en William Austin y Stephen Worchel, eds., *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterrey, Ca., Estados Unidos, Brooks/Cole, pp. 33-47.
- VIGOTSKY, Lev Seminovich, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- WERTSCH, James, 1999, *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique.
- WILLIAM Austin y Stephen WORCHEL, eds., *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterrey, Ca., Estados Unidos, Brooks/Cole, pp. 33-47.
- ZAVALLONI, Marisa, 2007, *Égo-écologie et identité: Une approche naturaliste*, Collection Psychologie Sociale, París, Éditions PUF.
- ZAVALLONI, Marisa y Christiane LOUIS-GUERIN, 1984, *Identité sociale et conscience*, Montreal, PUM.

Fecha de recepción: 12 de mayo de 2013.

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2013.