

Documento Resumen Tesis Doctoral (TESEO):

“Entre Luces y tinieblas”: Análisis de la construcción de una situación de segregación escolar a través del estudio de un caso.

Jesús Fernando Campos Gómez.

Programa de Doctorado en Educación.

Línea 4: Estudios Interculturales en Educación.

1.- Introducción: La argumentación o hipótesis de partida que deseo problematizar con este proceso de investigación.

El argumento central que guía o ha guiado el proceso de investigación desarrollado para esta tesis doctoral pretende ahondar y comprender ciertos aspectos de lo que ha venido a denominarse como “segregación escolar”. Me interesa, por tanto, aclarar qué es y cuál es el significado que la propia comunidad otorga a esa transformación, llena de luces y sombras, que parece venir ocurriendo en la escuela (pero también en el barrio) desde hace algunas décadas.

El punto de partida del proceso de investigación en su conjunto adquiere fundamentación y relevancia alrededor de una serie de interrogantes a explorar:

- ¿por qué estos procesos de segregación en la escuela ocurren en determinados centros y no en otros que *a priori* parecen enfrentar un contexto socioeconómico, cultural y educativo similar?
- ¿Es la reducción de matrícula, la huida de población del centro, un aspecto que ayuda a definir esta segregación?
- ¿Tiene algo que ver el “deterioro urbano” del barrio en el que se ubica la escuela “con” y “en” ese proceso?

La reflexión sobre las formas en que se concreta ese proceso de “diferenciación” en el contexto donde se desarrolla la investigación parte de una hipótesis previa en torno a las relaciones existentes entre los procesos de segregación residencial, urbana y/o espacial y los procesos de segregación escolar que pueden llegar a generarse en algunas escuelas de esos mismos contextos. Por ello, y de acuerdo con Leonardo y Grubb (2014), entiendo que los procesos de escolarización están íntimamente ligados a los vecindarios y a los territorios en los que se

ubican las escuelas y, por tanto, la segregación espacial produce (de forma casi inevitable) situaciones concretas de “segregación escolar”. Las preguntas que articulan la investigación a las que me refería un poco más arriba plantean las hipótesis que han dado forma a la producción de información sobre el caso en cuestión, en relación a lo que ocurre en esa institución educativa que ejemplifica unas particularidades excesivamente complejas. En ese sentido, la investigación busca de modo general:

- Comprender y analizar el proceso de transformación que se viene sucediendo en la escuela.
- Conocer cómo influye dicho proceso en la trayectoria escolar de los niños y las niñas que acuden a la escuela.
- Indagar sobre cuál es la perspectiva (tanto actual, como a lo largo del tiempo) que los distintos agentes de la comunidad educativa mantienen sobre lo que viene sucediendo en la escuela y, al mismo tiempo y de manera totalmente ligada a esta cuestión, a qué sucede en el barrio donde está ubicado el centro escolar.
- Abordar, de manera holística, las relaciones que se establecen en un territorio concreto entre los distintos agentes que participan en dicho contexto.

Por otro lado, de manera mucho más específica, la presente investigación pretende alcanzar una serie de objetivos de carácter estratégico dentro del proceso de estudio de casos planteado sobre la realidad escolar del centro educativo donde desarrollé mi trabajo de campo. Dichas finalidades adquieren, por tanto, la siguiente forma:

1. Identificar los procesos de segregación que influyen en la actual coyuntura del centro educativo en cuestión.
2. Analizar las diferentes medidas que condicionan una respuesta educativa “diferenciada” a un determinado tipo de alumnos y alumnas.
3. Analizar el papel que juega el profesorado en el desarrollo de las trayectorias escolares del alumnado.
4. Profundizar en el proceso de “huida” que un determinado tipo de población realiza “hacia fuera” del centro educativo.
5. Reflexionar sobre cómo las visiones segregadas de un territorio (un barrio) condicionan las visiones que la población mantiene sobre el centro educativo.

2.- Orientaciones metodológicas.

El diseño teórico y las preguntas o interrogantes que han guiado mis reflexiones epistemológicas han estado claras desde el inicio y, por lo tanto, he elegido un modelo de investigación en el que encuadro mi trabajo de campo dentro de una metodología cualitativa de acercamiento a la realidad y, en concreto, defino este acercamiento como un proceso de investigación educativa cualitativa que utiliza técnicas etnográficas. Además, complemento esta definición sosteniendo que el diseño metodológico de mi investigación “bebe” de otras posturas igualmente importantes a la hora de comprender mi posicionamiento ante la realidad que pretendo conocer. Dichos postulados son los siguientes:

- Es un estudio de caso. No pretende, por tanto, establecer validaciones universales, aplicables a todos los contextos de similares características (que, por otro lado, nunca son iguales), sino que, más bien, pretende explicar cómo se ha construido dicho proceso a lo largo del tiempo y cómo es o actúa en la actualidad (Stake, 1998).
- Es una investigación que se basa principal, pero no exclusivamente, en la observación participante, que incluye también una serie de entrevistas abiertas con numerosas personas gracias al acceso al campo que promueve el propio proceso de observación participante.
- Analiza, además, el discurso de distintos agentes que interactúan con el contexto y que, al mismo tiempo, también se acerca y dialoga con una serie de políticas públicas educativas que condicionan y dan forma a las prácticas realizadas en el ámbito escolar y comunitario.
- Esta investigación está ampliamente influida por la *Critical Race Theory* y, por tanto, utiliza conceptos y estrategias propias de esta teoría para analizar y presentar la información obtenida, como, por ejemplo, el “*storytelling*”.
- Igualmente, mi diseño de investigación metodológica, recoge muchas de las posturas y propuestas del Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural. Es, por tanto, una investigación que utiliza un enfoque intercultural como metáfora de la diversidad (Aguado y Ballesteros, 2015 y Dietz, 2012) y que entiende este enfoque o metáfora como una postura abiertamente antirracista (Campos, 2018 y Del Omo y Osuna, 2017 y 2019).
- Finalmente, esta investigación también se basa en ciertos aspectos sobre cómo una persona observadora de una realidad concreta puede convertirse en “vulnerable”. Es

decir, esta investigación se apoya también en lo que Ruth Behar (1996) denomina “observador vulnerable”. Por tanto, apporto gran parte de mis sentimientos y emociones, surgidos durante el trabajo de campo, a la investigación. Es decir, yo mismo formo parte del proceso investigador construyendo un discurso personal y subjetivo sobre todo lo que he vivido en La Estrella, no solo como investigador, sino también como educador social.

3.- Desarrollo del Marco Teórico.

El marco teórico que vertebra la investigación en su conjunto está basado en la revisión de dos contextos íntimamente relacionados a mi parecer que han sido explicitados en las preguntas de investigación expuestas en el apartado anterior. Por un lado, el primero de los capítulos dedicados a la explicitación del marco teórico se refiere al concepto de “barrio” y toda una serie de procesos y situaciones que la investigación previa ha identificado como especialmente relevantes para su comprensión actual como espacio urbano que reproduce desigualdades, además de contextualizar la historia y las políticas públicas que han ayudado a crear la “periferia de las periferias” o el barrio de La Estrella.

Por otro lado, el marco teórico continúa con otro capítulo dedicado íntegramente a la escuela. En dicho capítulo abordo el “estado de la cuestión” en torno a la temática específica sobre la que gira esta tesis doctoral como es la segregación escolar, además de un breve recorrido legislativo sobre cómo la política educativa actual ha ido construyendo el concepto “atención a la diversidad” y su impacto en el CEIP La Estrella. Dicho capítulo recoge, también, una serie de postulados teóricos en torno a la producción de desigualdades dentro de la escuela e introduce el análisis de esas desigualdades de tipo “racial” en el propio sistema educativo a través de las lentes de interpretación de la *Critical Race Theory* (en adelante “CRT”).

Por todo ello, una parte importante de lo observado durante mi trabajo de campo puede interpretarse desde la operatividad de los efectos de la “raza” en relación con el contexto o institución escolar, pero, también, en su presencia latente y oculta en las calles de la barriada que rodeaban los muros del centro educativo en el que he desarrollado mi trabajo de campo. Opino que la segregación en la escuela observada contiene aspectos que ligan esta categoría con otros ejes de desigualdad que operan sobre la realidad escolar donde adquieren relevancia los aspectos “raciales” dentro de los procesos escolares. La “racilización” de personas es, en mi

opinión, una función clave en la organización del trabajo escolar en contextos fuertemente segregados.

4.- Organización del texto: Estructura y contenido de los capítulos de análisis de la información producida.

En lo relativo a los capítulos de la tesis doctoral dedicados al análisis de la información producida sobre el campo cabe decir que construyo el armazón de esta parte del documento en cuatro capítulos concretos que son los siguientes:

1. La Escuela en Gueto.
2. Las niñas y los niños del barrio y del CEIP La Estrella.
3. Las familias del barrio y del CEIP La Estrella.
4. El profesorado del CEIP La Estrella.

El primero de ellos (“La Escuela en el Gueto”) responde a una intencionalidad clara: aterrizar a la persona lectora en el contexto específico de la escuela pública de La Estrella, la de toda la vida, como espacio central mediante el que se ha construido un imaginario concreto a nivel social como “escuela gueto”. La información más relevante gira en torno a la identificación de “cuatro fantasmas” que deambulan por las aulas de la escuela y que proyectan la alargada sombra del gueto sobre las mismas, pero también, de alguna manera, sobre el propio barrio de La Estrella. Esos “fantasmas” – las categorías identificadas en relación a la propia escuela – son las siguientes:

1. UNA ESCUELA PARA UN TIPO DE PERSONAS.
2. UNA “MALA ESCUELA”.
3. UN ESPACIO PARA ESCOLARIZAR “CUERPOS QUE MOLESTAN EN OTROS LUGARES”.
4. Un lugar “*olvidado*” que, como refleja el título de la tesis doctoral, vive “*entre luces y tinieblas*”.

Posteriormente, detendré mi mirada sobre las trayectorias educativas de “las niñas y los niños del barrio y de la escuela” (Capítulo cinco). Para ello, la persona lectora podrá comprender (mediante el uso de contranarrativas) qué tipo de situaciones atraviesan las vidas y trayectorias escolares de un grupo de niños y niñas que viven y acuden a la escuela en el barrio de La Estrella.

De forma resumida, propongo cuatro situaciones concretas que delimitan procesos de discriminación “racial” en la escuela a través de cuatro narrativas concretas:

1. La primera narrativa está focalizada en la “soledad de los gitanos rumanos del CEIP La Estrella”. Este conjunto de alumnos y alumnas del centro, como excedentes de otros lugares, son un ejemplo perfecto en torno a cómo operan las visiones que se construyen en otros lugares sobre determinadas comunidades y población y cómo influyen estas en el trato que se ofrece a estos chicos y chicas en las escuelas.
2. La segunda narrativa dibuja las distintas formas en que la construcción de la “capacidad”, se enreda con otros ejes de “opresión” – como pueden ser la “raza” o la “clase social” – definiendo la operatividad de una discriminación múltiple sobre la trayectoria escolar de un sector concreto del alumnado. En este caso, a través de la historia de Elías, intento ejemplificar, parafraseando a Pedro Noguera (2009), cuál es el problema con los chicos gitanos dentro del propio sistema educativo.
3. En tercer lugar, la historia de “Antonio Torres Heredia, hijo y nieto de “calorros”, me sirve para ejemplificar cómo el doble vínculo (es decir, los mensajes doble vinculantes que recibe el alumnado en la escuela) tiene capacidad de agencia para construir una profecía autocumplida que acaba por “racializar existencias”, que convierten a determinados chicos y chicas en “aquellos y aquellas a quienes hay que temer”.
4. La última narrativa de este capítulo se construye en tono a las relaciones que los procesos de “racialización” surgidos en la escuela, tienen correlato dentro del barrio de forma interdependiente.

Las familias del barrio y de la escuela (Capítulo seis) ocuparán su espacio en el texto para, principalmente, examinar la información producida sobre el proceso de “huida” de muchas familias del barrio de las aulas del CEIP La Estrella. Igualmente, en este capítulo reflexiono sobre las distintas formas de participación que ejercen las familias en la dinámica cotidiana de la escuela y cómo dicha participación reproduce patrones de desigualdad promovidos “desde arriba”.

El último capítulo de los dedicados al análisis de contenidos (número siete) hace referencia a un “archipiélago en llamas” cuyo elemento protagonista “el profesorado del CEIP La Estrella”. Al igual que en el capítulo precedente, utilizaré narrativas para mostrar cuál es la perspectiva que los maestros y maestras del CEIP La Estrella construyen sobre su propia práctica profesional, así como los dilemas a los que deben hacer frente en su día a día en una escuela segregada. Del mismo modo, en este capítulo exploro cuáles son los procesos a los que con su acción contribuyen a desarrollar en las trayectorias escolares de su alumnado.

5.- Principales conclusiones para el debate sobre las segregaciones en la escuela y los entornos o contextos segregados.

La comprensión de mi proceso particular de tránsito como investigador sobre el CEIP La Estrella me ha llevado a producir las siguientes consideraciones como principales conclusiones y/o aportaciones de esta tesis doctoral. Algunas de estas cuestiones ya han sido introducidas por otras y otros investigadores previamente, pero, por otro lado, me interesa remarcar que ha sido dentro de mi propio trabajo de campo donde he podido observar dichas dinámicas en un contexto concreto (es decir, en un barrio y en una escuela en particular) con repercusiones, claras y evidentes, sobre las trayectorias de personas que formaban parte de dicho contexto. Dichas cuestiones serían las siguientes:

El uso del lenguaje condiciona la realidad que se observa y sobre la que se pretende actuar de múltiples formas.

El lenguaje con el que se define una situación determinada tiene amplias repercusiones en la producción de procesos que ocurren en ciertos contextos. Como afirmaba Albert Camus, “nombrar mal las cosas” contribuye a reproducir “los males del mundo”. En ese sentido, cuando la propuesta de definición de un contexto determinado está basada en estereotipos, acaba por verter sobre ciertos lugares una imagen fija que determina el destino de lo definido desde una visión compleja construida por personas ajenas a la comunidad. El uso de cierta terminología específica, adherida a la imagen que se proyecta sobre determinados lugares de la ciudad, es un atajo sencillo para poder lidiar con esa situación. En el caso que ocupa a esta tesis doctoral (el barrio y la escuela pública del barrio de La Estrella), en torno al contexto barrial y escolar observados, sobrevolaban dos conceptos fuertemente asociados en ambos lugares. Uno de ellos (el “gueto”), fuertemente anclado en la idea construida por el propio imaginario del personal docente de la escuela y otro (la “vulnerabilidad”) enaltecido por la propia administración y la propia investigación urbana producida por la academia.

La Estrella, catalogado como barrio “vulnerable”, con unas condiciones de vivienda, desempleo y problemáticas de carácter social determinadas, es entendido como “lugar” desde el prisma o un punto de vista fuertemente deficitario que ilustra aquello que una persona encontrará dentro de sus fronteras: personas “vulnerables”, amplias necesidades sociales y nula capacidad de acción frente a las mismas. Por otro lado, el CEIP La Estrella, como “escuela gueto” que lucha por abrirse camino en un amplio mercado educativo construido en un plano

comunitario y barrial, resultaría reflejo de esa vulnerabilidad que se vislumbra en el barrio. El trabajo de campo y la información producida durante el mismo, “distorsiona” esta idea hegemónica. Por tanto, opino que es necesario ubicar esas definiciones en función de otro tipo de consideraciones y líneas de argumentación que definan la situación contextual reflejando los procesos que suceden de forma histórica en ambos lugares (barrio y escuela) que, según mi propio punto de vista, están fuertemente ligados, tal y como he puesto de manifiesto en este documento.

Los conceptos “gueto” y “vulnerabilidad” aportan una “foto fija” de la situación de los contextos definidos según dicha particularidad que centran sus evocaciones sobre el entorno entendido, según el uso de dichos términos, como algo “peligroso”, “poco útil socialmente hablando” y, como es lógico, totalmente “amenazador”. La información producida durante mi trabajo de campo expone que existe un abuso desmesurado en la utilización del concepto “gueto” asociado a ciertos entornos escolares que ha derivado con el paso del tiempo en la creación de una frontera específica (frecuentemente de carácter imaginario) que sirve para expiar los pecados de una sociedad profundamente desigual, culpando de los males producidos a las víctimas más inmediatas de tal configuración. Puesto que la foto es “fija”, los efectos, en ese sentido, deben ser recurrentes, históricos y achacables a una determinada forma de “estar en el mundo” que es problemática y que, además, ejemplifica la propia incapacidad de las personas que habitan en esos lugares para “vivir correctamente”.

El problema radica en que resulta mucho más atractivo “mirar” hacia lo que produce morbo y una mayor seguridad en el planteamiento en torno a la superioridad de unas normas y valores (sociales y culturales), que definen por completo aquello que es valorado como la normativo y, por tanto, valioso socialmente hablando. En el “gueto”, cuando es definido desde arriba, se construye una mirada que implica determinadas “ausencias”. En ese sentido, las ausencias a las que se acaba haciendo referencia reflejan la predominancia de unos valores sobre otros, de una visión del mundo sobre otra o, en definitiva, de una comunidad privilegiada sobre otras situadas en los márgenes, cuyas vidas quedan relegadas a las formas de exclusión más abyectas.

Por tanto, el uso del concepto gueto es peligroso para aquellos contextos cuya configuración histórica ha sido instaurada como producto de lo socialmente privilegiado y que es aceptada, directa e indirectamente, como normativa. Desde este punto de vista, la configuración y edificación actual del gueto o la vulnerabilidad responde, no sólo a la noción de “contención” y “aglomeración” de los males sociales en un espacio determinado, sino también a la equivocada

evocación del recuerdo de una sociedad que se entendía como “culturalmente homogénea”. Este posicionamiento implica entender el abuso de los términos como una idea que ayuda a delimitar (y construir, por tanto) situaciones contrarias a las normas y valores establecidos desde una posición de poder concreta; es decir define tanto “aquello que está dentro”, como “aquello que esta fuera” de la sociedad.

Por otro lado, al afirmar esta cuestión, no pretendo obviar que existen una serie de procesos que afectan perjudicialmente a muchos contextos y cuya expresión pueden ser entendidos desde el prisma de la “guetización” (es decir, extremos en los que el aislamiento y abandono es total y acaban por generar prejuicios específicos sobre la vida de personas, grupos y/o comunidades), sin embargo considero que cualquier espacio que reúna o concentre ciertas realidades, como La Estrella y su escuela pública, no tiene por qué ser definido de antemano según dicha caracterización. Puesto que se trata de un concepto excesivamente complejo y con una connotación peyorativa, entiendo que su uso tiende a generalizar el desprestigio y la poca capacidad de acción de los lugares caracterizados como tal, fomentando aún más aislamiento social. En ese sentido, los conceptos “gueto” y “vulnerabilidad”, enquistan y recluyen sobre sí mismos todas las influencias negativas que reciben desde el exterior y, además, la banalización en el uso de los mismos queda mediatizada por el ejercicio simbólico de una serie de privilegios por parte de ciertos grupos concretos que definen barrios y escuelas desde esta posición.

La segregación como proceso poliédrico de influencia mutua entre el barrio y las instituciones educativas.

Esta conclusión extraída del análisis de la información producida en el campo parte de una definición personal en torno a la comprensión del concepto “segregación”. De esta forma, entiendo que la segregación es un proceso situacional complejo de carácter poliédrico que adquiere reflejos perjudiciales en diversos ámbitos (como el escolar, lo laboral, lo residencial... etc) de la participación social de personas, grupos y comunidades y que, al mismo tiempo, conecta una multiplicidad de opresiones sentidas y percibidas de forma explícita e implícita con varias dimensiones de la identidad personal, pero también con otros tipos de posicionamientos grupales y comunitarios, mantenidos a lo largo de un periodo de tiempo concreto.

En el caso que ocupa esta tesis doctoral, resulta claro que el destino de la escuela pública de La Estrella está unido al progresivo proceso de segregación urbana que se viene desarrollando a lo largo de décadas en el propio barrio. De esta forma, el estudio de caso analizado muestra una unión o relación fuertemente imbricada entre un proceso de segregación urbana y otra de

tipo escolar. Al respecto, una de las preguntas que ha guiado y definido el proceso investigador hacía mención a la posibilidad de que los procesos de segregación urbana delimitaran o produjeran procesos de segregación escolar. Considero que, a la luz de la definición sobre el término “segregación” propuesta en el párrafo anterior, dicha posibilidad no sólo es afirmativa, sino que forma parte de un continuum que entretexe relaciones entre ambas perspectivas valiéndose de otra serie de procesos que ayudan a definir con mayor detalle ese proceso de segregación. Por tanto, en el caso analizado para la redacción de esta tesis doctoral, lo urbano y lo educativo y/o escolar están fuertemente ligados por una serie de condicionantes que son históricos, socioculturales, ideológicos y, finalmente, estructurales.

Esta segregación en su vertiente o dimensión educativa caracteriza un proceso ligado a un contexto escolar concreto (por tanto, es “contextual”) en el que se reproducen una serie de dinámicas urbanas específicas definidas en base a tres procesos clave que serían los siguientes:

- Huida de un tipo de población del establecimiento escolar, condicionada por una “salida hacia fuera del barrio” por parte de un sector de la población residente en el territorio y un ansia perceptible “por huir del mismo” por parte de un conjunto significativo de vecinas y vecinos que, por diversas circunstancias, no “puede salir del mismo”. Esta situación delimitaría una especificidad histórica al proceso de segregación que atraviesa el barrio de La Estrella que, como resulta lógico, adquiere concreción práctica en la escuela pública del barrio, la de toda la vida.
- Por otro lado, el miedo al barrio o, mejor dicho, a lo que “sucede dentro del mismo” es una perspectiva negativa (fuertemente valorativa) que define la vida dentro del mismo contexto, pero, también de aquellas personas y comunidades que residen en las calles de La Estrella. Esa etiqueta acaba por definir una estigmatización clara del entorno (lugar que no “hay que pisar” por lo peligroso y/o arriesgado), pero también de la propia escuela (lugar que no “puede enseñar” y que, del mismo modo, tampoco “hay que pisar”). Esta perspectiva aterrizaría una serie de aspectos socioculturales, conectados con el imaginario social colectivo construido en la ciudad de Ítaca, que convierte al barrio de La Estrella en el “lugar donde viven las otras personas”, alejado de las normas y valores que rigen una convivencia cohesionada en la ciudad. La escuela pública de La Estrella, en ese sentido, sería un reflejo claro del arquetipo del “fallo escolar” a la comunidad, no por fallos en el sistema, sino más bien por estar asociada a esas “otras personas”, las que viven al margen y constituyen una amenaza para la normatividad hegemónica de la ciudad en que se inserta el barrio.

- Por último, existen una serie de procesos administrativos y burocráticos que definen un cierto abandono institucional de la escuela (también del propio barrio) cuya expresión resulta velada o poco manifiesta en tanto que su manifestación explícita resultaría en una clara negación de derechos. Esta perspectiva aporta, entonces, un matiz estructural al proceso de segregación con un marcado matiz ideológico con expresión en todos y cada de los niveles de organización escolar y de vida en la misma.

Todo este entramado de relaciones, situaciones y procesos diversos, ayudan a entender aquello que entiendo por “segregación escolar” dentro de un contexto específico de análisis y que se diferencia de otra serie de manifestaciones (propias de ese dispositivo administrativo al que me refería anteriormente) que ayudan a definir y perpetuar jerarquías dentro del propio sistema educativo y que entiendo como “segregaciones en la escuela”. Por tanto, según el caso estudiado, la segregación escolar estaría ligada a un territorio concreto dentro de un mismo proceso de separación o división mucho más amplio y las segregaciones en la escuela serían situaciones que ayudan a legitimar un orden simbólico normativo a nivel social puesto que ocurren en todos los centros educativos (caracterizadas por las agrupaciones por nivel derivadas por clasificaciones concretas del alumnado) y que adquieren presencia de la misma forma en las escuelas segregadas.

De igual modo, aunque algunas personas intentan escapar de este proceso diferenciador en la escuela intentando abrir camino hacia colegios de otras zonas y barrios cercanos a La Estrella, una gran parte de la población, simplemente, no pueden hacerlo. La acción del propio sistema se ocupa de reproducir la estructura jerarquizante de carácter hegemónico mediante acciones concretas, apoyadas por las propias políticas educativas y sociales. Por otro lado, creo necesario afirmar que los procesos de separación y exclusión construidos sobre el barrio y las personas que allí habitan o residen, también influyen en aquellas familias, vecinas y vecinos que pretende “huir” de la escuela pública del barrio puesto que, en esos nuevos lugares de escolarización, seguirán portando el estigma del barrio, así como de la propia identidad y procedencia grupal. Esa casuística, será explicada con mayor detalle en el apartado final de este capítulo en tanto que considero que aporta el matiz más clarificador sobre el proceso de segregación escolar observado; es decir, la desigualdad por origen “étnico” y/o “racial” dentro del propio sistema educativo.

El discurso dominante sobre educación intercultural no problematiza la estructura. Por tanto, acaba reproduciendo el propio sistema.

Antes de exponer las conclusiones generadas sobre los discursos educativos elaborados en el centro educativo sobre ciertos temas candentes en relación con la “atención a la diversidad” del CEIP La Estrella, me gustaría enmarcar dicha cuestión en un escenario “macro” que delimita la acción a construir dentro de un entorno contextual “micro” que se correspondería con la acción cotidiana que desarrolla la escuela.

Esta perspectiva guarda, al mismo tiempo, una relación específica con la conclusión anterior referida al proceso de segregación que atraviesa la escuela. Resulta complicado no hacer referencia a la propia ideología que las políticas educativas actuales sostienen en cuestiones tan controvertidas como la elección de centro educativo en zonas “hipersaturadas” de centros escolares. Como demuestra la literatura científica en la materia, en el propio barrio de La Estrella existe un “mercado educativo” mediante el que los juegos de poder y privilegio establecen divisiones entre centros educativos. Una observación crítica como la realizada durante el proceso de trabajo de campo desarrollado en el barrio de La Estrella muestra las enormes diferencias de significación social basadas en el prestigio que se imponen sobre las distintas redes de escolarización “pública” y “concertada” presentes en el entorno.

Dicha cuestión repercute en las elecciones de centro por parte de las familias y condiciona una competencia por el alumnado dentro de un entorno en el que no existen tantos niños y niñas para las plazas escolares disponibles. Este aspecto posiciona en un lugar de privilegio a aquellos centros educativos “que tienen cierta capacidad de elección de alumnado” y menoscaba los esfuerzos de otros centros sin esa capacidad de elección. En ese escenario, los centros educativos de titularidad pública compiten con aquellas instituciones escolares de titularidad privada, aun cuando sus intereses resultan totalmente diferentes, siendo su finalidad (la escolarización y la oferta de plazas escolares “públicas”) la misma en ambas “redes”.

La paradoja existente en el barrio de La Estrella a este respecto resulta en que no es baladí suponer que esta “doble red de servicios” refleja un tipo de práctica divisora y diferenciadora que refuerza un imaginario en el que, de alguna manera, existe un centro educativo para un cierto tipo de personas y otras muchas escuelas (presentes en el propio barrio o en los alrededores) “cerradas” para esas mismas personas. Esta cuestión, como he ido exponiendo en los capítulos precedentes, aleja y divide a la población del barrio de La Estrella.

En tanto que la investigación sobre lo “concertado” en educación se piensa desde una noción clientelar y economicista, esa posibilidad de elección real sobre el papel, condiciona un

malestar dentro y fuera de la propia comunidad, puesto que mucha gente prefiere “huir” de la escuela pública de su barrio. Además, como las reglas del juego de la elección no “quedan claras”, la “red concertada” acaba por “seleccionar” un tipo de alumnado del barrio con el que se “siente cómoda”, desarrollando unos mecanismos de selección – “ocultos” y, en mi opinión, “perversos” – que privilegia a un determinado sector de las familias del barrio y “olvida” o “relega a un segundo plano” a cierto tipo de chicos y chicas y, como es lógico, a sus propias familias, negando la participación de las mismas en la elección del centro más adecuado para sus hijos e hijas. Es ahí donde el discurso sobre “atención a la diversidad” aterriza en la escuela en forma de división, dentro de un contexto escolar segregado *de facto*, donde la escuela contribuye a la reproducción social. El “fantasma del gueto” – como arquetipo de lo defectuoso – enmascara otras dinámicas mucho más específicas que contribuyen a las segregaciones observadas en el trabajo de campo concretadas en:

- la acción del profesorado en la estigmatización del alumnado del centro
- y los reflejos de estas prácticas escolares en el mantenimiento del *statu quo* jerarquizante y diferenciador.

Más allá de cualquier consideración sobre la labor docente del profesorado del CEIP La Estrella, una tónica general en sus planteamientos didácticos y posicionamiento frente al trabajo educativo de aula devenía en que su acción (en la mayor parte de las ocasiones) estigmatizaba de forma latente a su alumnado, a las familias de estas y estos y, por ende, al propio barrio. Las expectativas previas, así como la experiencia docente en el centro, condicionaba cualquier posibilidad de actuación libre de estereotipos y prejuicios sobre el alumnado del centro. En otro orden de cosas, cuando se planteaba un “acción intercultural” para ofrecer una salida específica a la diversidad observada en las aulas, el planteamiento al partir de unos parámetros, a mi juicio erróneos, condiciona un tipo de respuesta “cultural” o “culturalista” que contribuye a estereotipar al alumnado del centro esencializando su procedencia. Así, de esta forma, el propio “discurso intercultural” contribuye a “minorizar” al alumnado, dentro de una práctica que no puede ser considerada como emancipadora, transformadora o liberadora, puesto que incide directamente en las trayectorias educativas del alumnado contribuyendo a su consideración como “las otras personas”. En ese sentido, la escuela actúa como un elemento más de un dispositivo fuertemente armado para reproducir una normatividad específica donde, cada persona, grupo y/o comunidad, aprende a situarse en el lugar que le corresponde.

El racismo estructural y sistémico acaba por hacerse patente en la escuela.

La última conclusión a la que pretendo hacer referencia en esta mi tesis doctoral es, en mi opinión, la más importante y la que, de alguna manera, envuelve y engloba a todas las demás, aportando un matiz concreto a la hora de comprender todo lo expuesto anteriormente. Mucha de la literatura sobre segregación producida en nuestro país expone como motivos principales para esa(s) segregación(es) ejes de división y/o separación centrados en la clase social o en factores puramente económicos. Las diferencias entre territorios, según esta línea de pensamiento, vendrían dadas por una concentración clara de situaciones socioeconómicas precarias que, asociadas a determinados procesos asociados con la marginalidad que están presentes en los territorios, terminarían por definir un tipo de contexto con influencia sobre la vida de las personas.

La imagen del eufemismo “barrio marginal” quedaría retratada por esa idea evocadora de las periferias como lugares en los que lo problemático es la tónica general del día a día cotidiano. Por otro lado, la investigación centrada en las escuelas sobre segregación ha motivado un campo teórico de estudio en el que dicho proceso se explica, igualmente, a través de coordenadas socioeconómicas o en cómo ese mercado educativo que se genera en las elecciones de centros privilegia a aquellos grupos con mayores posibilidades de elección dado su mayor grado de adquisición de capital social y cultural. Del mismo modo, otra parte de la investigación ha priorizado la importancia de cuestiones que tienen que ver con la segregación entre sexos en el sistema educativo. Dicha cuestión, dada la legislación educativa vigente, tiende a alinearse con otras consideraciones de desigualdad que tienen que ver con la clase social, en tanto que gran parte de aquellos centros que segregan por géneros tienen una titularidad privada, asociada con ciertos valores religiosos hegemónicos en nuestro país.

Existe un tipo de desigualdad que no se ha contemplado en toda su magnitud como eje de opresión que limita oportunidades educativas y de vida en ciertos contextos urbanos. La segregación, en su vertiente o dimensión “racial”, no ha tenido gran protagonismo en muchas de las propuestas investigadoras realizadas en nuestro país, siendo considerada en la mayor parte de las ocasiones como un “problema de otras latitudes”, aun cuando la mayor parte de las personas que residen en los entornos más segregados son gitanos o gitanas. Desde mi punto de vista y a la luz de la información producida durante mi trabajo de campo dedicado al estudio de caso de la segregación escolar del CEIP La Estrella, la desigualdad por origen “racial” ha sido la tónica general que se vislumbraba a cada paso que daba en la escuela. Es más, gran parte de los procesos de escolarización observados, así como los mecanismos administrativos que concretaban esa

escolarización, adquirirían un reflejo “racial” que determinaba un tipo de experiencia escolar distinta para ciertos chicos y chicas.

Como sistema, esta desigualdad observada en el contexto aportaba un matiz diferenciador a todos y cada uno de los procesos que se desencadenaban mediante el tipo de divisiones que se iban generando durante toda la observación. Por todo ello, considero que una necesaria explicación a por qué ocurre lo que ocurre en un lugar determinado y no en otros lugares, debe partir de un necesario análisis de la influencia de la “raza” en todo este entramado de relaciones construidas a lo largo de un periodo de tiempo extenso y que viene arrastrando una desigualdad que puede ser denominada como “histórica”.

Esta segregación “racial” parte, indudablemente, de un tipo de mensaje específico que reconoce la igualdad de oportunidades, pero olvida la influencia de ese componente “racial” en los procesos descritos. Eduardo Bonilla Silva (2006) lo denominaba “racismo sin raza” dentro de sociedades que se reconocen a sí mismas como “ciegas al color”. En esta investigación, apoyándome en otras propuestas anteriormente delimitadas en torno a la misma temática, he optado por referenciar y llamar a ese racismo sin “raza” como un tipo de comunicación que produce mensajes basados en el “doble vínculo”. Ese doble vínculo entra a formar parte de lo que sucede en el barrio y, como es lógico, en la propia escuela pública de La Estrella. La ciudad de Ítaca no quiere al barrio, pero eso no es algo que pueda decir abiertamente. No sería correcto reconocer ese aspecto convivencial y, por tanto, la apuesta elaborada es el abandono institucional que se concreta en la infradotación de recursos o la estigmatización del barrio en su conjunto desde el miedo y el temor. En ese lugar, ese “otro barrio”, residen las “otras personas” que estereotipadas en base a ideas preconcebidas de lo que significa ser gitana o gitano y/o migrante.

La escuela, finalmente, es el terreno más cercano a los vecinos y vecinas del barrio de La Estrella que reproduce este sistema de jerarquización social basado en la “raza”. Es un dispositivo que reproduce lo que sucede en el entorno que, a su vez, se encuentra “segregado” por esta motivación “racial” y que, como me ayudaron a comprender Souad, Antón, Gica o Elías se convierte en un estado mental con el que se actúa en sociedad y se percibe todo aquello que sucede a tu alrededor.

BIBLIOGRAFIA.

- Aguado Odina, M.T. y Ballesteros Gil, B. (2015).** Investigando la escuela intercultural. Experiencias y resultados del Grupo INTER. En A. Escarbajal Frutos (Ed.), Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva. (pp. 99 – 112). Narcea.
- Behar, R. (1996).** The vulnerable observer. Anthropology that breaks your heart. Beacon Press.
- Bonilla Silva, E. (2006).** Racism without racist. Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States. Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Campos Gómez, J.F. (2018).** ¿Qué tiene que decir la educación social sobre el racismo en las aulas y en las escuelas? Sobre la utilización del storytelling como estrategia de actuación en educación social. En X. M. Cid et al. (Coords.), Educación social e escola. Unha análise da última década (2006-2016). (pp. 493 - 506). Nova Escola Gallega.
- Dietz, G. (2012).** Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica.
- Leonardo, Z. y Grubb, W. N. (2014).** Education and Racism. A primer on issues and dilemas. Routledge.
- Noguera, P. (2009).** The trouble with black kids. ...And other reflections on race, equity and the future of public education. Wiley and Sons.
- del Olmo, M. y Osuna, C. (2017).** Racismo. Un análisis desde el poder y los privilegios. En Aguado Odina, M.T. y Mata Benito, P. (Coords.), Educación Intercultural. (pp. 77 – 107). UNED.
- del Olmo, M. y Osuna, C. (2019).** El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria del mecanismo racista. Convives, 25, 16 – 23.
- Stake, R. (1998).** Investigación con estudio de casos. Morata.