

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA 2022-2023

**“NO TIENEN UNA EDUCACIÓN COMO LA MAYORÍA Y SE
HACE MÁS CONFLICTIVO EL AMBIENTE”. DISCURSOS
ETNICO-CULTURALES EN LA ELECCIÓN Y DESCARTE DE
CENTRO EN EL BARRIO COVADONGA (CANTABRIA)**

**"THEY DO NOT HAVE AN EDUCATION LIKE THE
MAJORITY AND THE ENVIRONMENT BECOMES MORE
CONFLICTIVE". ETHNO-CULTURAL DISCOURSES IN THE
CHOICE AND DISCARDING OF CENTER IN THE COVADONGA
NEIGHBORHOOD (CANTABRIA)**

Autor: Aida Ruiz Barreda

Director: Íñigo González de la Fuente

Julio 2023

VºBº AUTOR

VºBº DIRECTOR

AGRADECIMIENTOS

A mi tutor por guiarme y ayudarme durante todo el proceso. A mis amigas por celebrar todos mis logros como si fuesen suyos y sacarme un rato del caos. A Marcos, por los paseos, charlas y apoyo incondicional. A Lillo, por acompañarme en este duro camino. En especial a Miriam por lo orgullosa que me hace sentir y la energía que me da cada día. Pero sobre todo gracias a mis padres, por creer en mí, cuidarme, apoyarme y confiar cuando ni yo lo hacía, gracias por ser el mejor referente que se puede ser.

GRACIAS.

AVISO DE LECTURA

Los nombres utilizados a lo largo de la investigación no guardan relación con los nombres auténticos.

Se empleará el uso del masculino genérico para referirse a las personas de ambos sexos, no guardando relación en ningún momento con el uso sexista del lenguaje ni las connotaciones que se le pueden asociar. Todo ello con el fin de facilitar la lectura.

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRACT	5
1. INTRODUCCIÓN	6
2. DISEÑO METODOLÓGICO	6
3. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO	12
4. MARCO TEÓRICO	15
4.1. Factores de elección y descarte.....	15
4.2. Cultura dominante y culturas dominadas	18
4.3. Discursos étnico-culturales	21
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	26
5.1. Discursos interculturales	27
5.2. Discurso cultura dominante:.....	32
5.3. Discursos con otros intereses	38
6. CONCLUSIONES	43
7. BIBLIOGRAFÍA	46
ANEXO 1	50

RESUMEN

El proceso de elección de centro escolar es una decisión muy importante en la vida académica de todo niño. Esta se ve condicionada por los factores de elección y descarte que tengan en cuenta los familiares y/o responsables del menor. Por ello, se estudiarán los discursos que surgen cuando se relaciona escuela con la presencia de alumnado de origen extranjero y/o etnia gitana.

El proceso de elección se divide en varias partes con diferentes aspectos a tener en cuenta. Según diferentes autores, la mayoría prioriza la distancia del colegio al domicilio o trabajo y el plan educativo.

Para comprobar esta realidad, nos centramos en el Barrio Covadonga, Torrelavega. Esta zona conocida por el Parque de la Viesca cuenta con habitantes de diferentes nacionalidades y etnias, aportando un valor multicultural, que se suma a la mayoría obrera y humilde del barrio. Para realizar la investigación se adopta un enfoque metodológico cualitativo a través de seis entrevistas de respuestas abiertas y flexibles. Cuatro de los familiares son nativos españoles, mientras que los otros dos son de origen extranjero. Cada familiar escogió uno de los tres colegios que se encuentran en el Barrio Covadonga para escolarizar a sus hijos. En este contexto, se estudiarán los factores que tuvieron en cuenta, así como los discursos étnico-culturales que surgen durante el proceso de elección y descarte.

Como resultados de la investigación, se obtienen tres tipos de discurso, aquel que utiliza la diversidad cultural como valor positivo de elección; aquel que utiliza lo étnico-cultural para descartar el centro; y aquel que posee matices relacionados con los anteriores, pero que prioriza otros factores para escoger colegio.

Palabras clave: discursos, étnico-cultural, factores de elección y descarte, Barrio Covadonga.

ABSTRACT

The process of choosing a school is a very important decision in the academic life of every child. This is conditioned by the choice and discarding factors taken into account by the child's family members and/or those responsible for the child. For this reason, we will study the discourses that arise when school is related to the presence of students of foreign origin and gypsy ethnicity.

The choice process is divided into several parts with different aspects to be taken into account. According to different authors, most of them prioritize the distance of the school from home or work and the educational plan.

To check the reality, we focused on the Barrio Covadonga, Torrelavega. This area known for the Parque de la Viesca, has inhabitants of different nationalities and ethnicities, providing a multicultural value added to the working class and humble majority of the neighborhood. To carry out the research, a qualitative methodological approach was adopted through six interviews with open and flexible answers. They are conducted in a personal and familiar way, so each one has a different place and duration. Four of the family members are native Spaniards, while the other two are of foreign origin. Each family member chose one of the three schools located in Barrio Covadonga to send their children to school. Therefore, the factors they took into account will be studied, as well as the ethno-cultural discourses that emerge during the process of choice and discarding.

From this, three types of discourse are obtained: one that uses cultural diversity as a positive value of choice, one that uses ethno-cultural factors to discard the center, and one that has nuances related to the previous ones, but prioritizes other factors for choosing a school.

Key words: discourses, ethno-cultural, choice and discard factors, Barrio Covadonga.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de esta investigación es describir e interpretar los diferentes discursos étnico-culturales que tienen las familias en el contexto de toma de decisiones sobre elegir/descartar centro escolar a través del caso de un barrio multicultural en Torrelavega (Cantabria). Para ello, se llevan a cabo entrevistas a familias de niños escolarizados en alguno de los tres colegios públicos que se localizan en el barrio mencionado.

En segundo plano, se localizan los objetivos específicos. Estos tratan de completar y desarrollar en profundidad el objetivo principal, buscando de forma paralela su relación. El primer objetivo específico se centra en explorar los factores de elección y descarte de centro escolar de familias que llevan a sus hijos a colegios de un barrio multicultural de Torrelavega.

Por otro lado, se analiza cómo los discursos étnicos–culturales confluyen en los contextos de toma de decisiones de las familias en el proceso de elección y descarte de centro.

Una vez definidos el objetivo principal y específicos de la investigación, en el siguiente apartado se explica el diseño metodológico utilizado para abordar lo mencionado anteriormente.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado se presenta la metodología utilizada en la investigación, definiéndose como el proceso a seguir para resolver el problema de la investigación (Navarro Asencio, 2017), en este caso investigar sobre los discursos étnico-culturales que surgen durante el proceso de elección y descarte de centro de las familias de un barrio multicultural de Torrelavega.

El enfoque metodológico es cualitativo, ya que la investigación es flexible y abierta, es decir, no hay fronteras o límites precisos entre ellos (Hernández Sampieri, 2014). El diseño del proceso de investigación cualitativa es

fenomenológico, ya que se pretende entender las experiencias de una persona o grupo de personas sobre un fenómeno, así como sus múltiples perspectivas. Hablamos de diseño fenomenológico cuando los individuos participantes en la investigación han compartido la experiencia o el fenómeno, siendo en este caso la elección y descarte de centro escolar, así como la participación en la comunidad educativa; se llevan a cabo entrevistas para obtener información sobre el fenómeno a estudiar; se realizan descripciones del fenómeno y experiencias compartidas; la descripción del fenómeno y la experiencia es común a varios participantes (Hernández Sampieri et al, 2014).

A través de este método se busca obtener información de calidad. Por ello, se realizan entrevistas a 6 familiares del Barrio Covadonga, Torrelavega (ver Anexo 1). Dos familiares tienen a sus hijos escolarizados en el CEIP Mies de Vega, otros dos forman parte del CEIP Ramón Menéndez Pidal y los dos restantes pertenecen al CEIP Amos de Escalante. Es importante tener en cuenta que existen diferentes variables que influyen en los individuos y, por ello, en la investigación. Hablamos de las variables independientes como aquellos factores que pueden estar influyendo o dando lugar a cambios observados en la investigación, siendo en nuestro caso las experiencias de hermanos mayores en otros centros; diferencias étnicas; vivencias propias en alguno de los centros; etc. Por otro lado, contemplamos las variables extrañas como aquellas que no se miden en el estudio pero que pueden afectar al mismo (Quintanal Díaz & García Domingo, 2012, pp. 23-25).

Para continuar con otros aspectos importantes sobre el diseño metodológico, es necesario analizar la razón del estudio de este proyecto. La elección del tema surge a partir de la experiencia personal como habitante del Barrio Covadonga. Este pequeño barrio de Torrelavega caracterizado por su familiaridad y su pasado problemático, es actualmente un lugar tranquilo donde vivir, con el Parque de la Viesca pegado y multitud de servicios básicos a disposición. La población del barrio no se encuentra recogida en ningún registro oficial; sin embargo, los últimos años han estado marcados por la llegada de nuevos habitantes de origen extranjero. Por otro lado, siempre ha

sido lugar de residencia de varias familias de etnia gitana, lo que convierte al barrio en un lugar donde conviven diferentes etnias y culturas.

A pesar de su reducida extensión de 2,86 kilómetros cuadrados, se pueden encontrar tres colegios públicos donde personalmente he tenido diferentes experiencias. El colegio donde cursé mi etapa de infantil y primaria es el Amós de Escalante; luego tengo varios recuerdos del centro que me motivó ya desde niña por la enseñanza, además cabe destacar que en la actualidad imparto clases extraescolares en dicho centro. Por otro lado, se encuentra el CEIP Ramón Menéndez Pidal, centro donde mi madre trabajó durante muchos años como profesora de actividades extraescolares. Por último, se encuentra el CEIP Mies de Vega, lugar donde realicé las prácticas de 4º de carrera como docente durante 4 meses.

La atención por analizar estos tres centros surge tras ver cómo los familiares de cada colegio poseen opiniones diferentes ante tres centros muy cercanos y aparentemente tan similares. Es por ello y por la cercanía personal, que decidí investigar y contactar con familiares de los tres centros para entender la razón de escoger uno de los tres centros.

Una vez descritos algunos aspectos sobre la investigación, es necesario detallar la muestra. Tal y como describe Hernández Sampieri (2014 p. 40), la muestra es el “subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos y que debe ser representativo de ésta”. En este caso, la muestra lo forman 6 adultos con hijos en uno de los tres colegios que se localizan en el Barrio Covadonga, Torrelavega. El proceso que se siguió para contactar con ellos es el conocido como “bola de nieve”. En este tipo de muestreo también denominado como “accidental”, se aprovecha a utilizar personas disponibles un momento determinado correspondiente con el propósito del estudio (Salvadó, 2016).

La razón de utilizar el método bola de nieve para la selección de participantes en las entrevistas, se debe a que el objetivo era investigar sobre la multiculturalidad y los diferentes discursos que pueden surgir en un barrio

caracterizado con multitud de culturas y etnias diferentes. Por ello, la muestra se determinó durante el proceso de inmersión, permitiendo realizar cambios en cualquier momento. De esta forma, se trató de contactar con familias de diferentes circunstancias personales, tales como la clase socioeconómica, la etnia, la nacionalidad, etc. Gracias a este método que presenta Hernández Sampieri (2014), se pretende seleccionar ambientes y casos que nos ayuden a entender con mayor profundidad el fenómeno.

En plano general, los encuentros fueron en lugares informales y con mucha cercanía. La mayoría de participantes me conocían previamente, por lo que a pesar de sus nervios iniciales, fueron sinceros y cercanos durante toda la entrevista. Gracias a mi experiencia personal en cada uno de los centros y a la ayuda de los propios entrevistados, conseguí contactar con cada uno de ellos y quedar a través del teléfono en días y lugares diferentes.

En las Tablas 1 y 2 se detallan algunos aspectos como: el lugar de la entrevista, la fecha, la duración, el formato de grabación, nacionalidad de los participantes, núcleo familiar, etc. Tal y como se puede observar, cuatro de los entrevistados son de nacionalidad española, lo que indica que se identifican con la cultura “patriótica” y forman el “nosotros”. Por otro lado, vemos a dos familiares que nacieron en el extranjero. A pesar de que cada uno es de un país diferente y de cultura y costumbres diferentes, forman conjuntamente los discursos referentes a “los otros” o “ellos”, indicando que todo aquel que no pertenezca a la cultura dominante, está en el otro “grupo”.

Nombre	MAITE	ANA	MARTA
Sexo	F	F	F
Lugar de nacimiento	Cantabria, España	Santo Domingo, República Dominicana	Cantabria, España
Lugar de residencia	Barrio Covadonga	Torrelavega	Casar de Periedo, Cabezón
Nº integrantes familiares	Familia nuclear con dos mellizos	Familia nuclear con dos hijos y dos hijas	Familia nuclear con un hijo y una hija
Colegio	CEIP Amós de Escalante	CEIP Mies de Vega	CEIP Mies de Vega
Lugar de las entrevistas	Se realizó en su casa	Se realizó en su casa	Se realizó en su despacho del IES Miguel Herrero (pegado al colegio)
Duración entrevistas	17 minutos y 55 segundos	19 minutos y 16 segundos	29 minutos y 39 segundos
Fecha entrevistas	22/05/23	24/05/23	29/05/23
Sensaciones	Al principio se mostraba nerviosa, sin embargo se abrió mucho, llegando a hacer varias partes cuando se le ocurría algo interesante	Fue como una conversación informal, fluido y sin problemas	Su profesión como profesora de instituto influyó en sus opiniones y discurso. Personalmente fue una entrevista muy fluida y enriquecedora

Tabla 1: Detalles de las entrevistas

Nombre	SARA	MARÍA	JUAN
Sexo	F	F	M
Lugar de nacimiento	Cantabria, España	Cantabria, España	África
Lugar de residencia	Barrio Covadonga	Barrio Covadonga	Barrio Covadonga
Nº integrantes familiares	Familia nuclear en proceso de divorcio con dos hijos y una hija	Familia nuclear con dos hijas	Familia monoparental con un hijo
Colegio	CEIP Ramón Menéndez Pidal	CEIP Ramón Menéndez Pidal	CEIP Amós de Escalante
Lugar de las entrevistas	Se realizó en un bar tranquilo de la zona	Se realizó en un bar tranquilo de la zona	Se realizó al aire libre, al lado de un parque infantil de La Viesca
Duración entrevistas	23 minutos y 6 segundos	13 minutos y 40 segundos	10 minutos y 39 segundos
Fecha entrevistas	31/05/23	31/05/23	31/05/23
Sensaciones	Pertenece al AMPA del colegio, por lo que está muy implicada en la educación y en el colegio.	Fue una entrevista sencilla, la madre tenía las ideas muy claras.	Lleva muchos años viviendo en España, sin embargo costaba entender algunas expresiones que utilizaba

Tabla 2: Detalles de las entrevistas

3. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO

El lugar donde se desarrolla la investigación se localiza en Torrelavega, Cantabria, municipio conocido por ser el segundo núcleo urbano más importante de la comunidad autónoma gracias a su carácter industrial y comercial.

La ciudad Torrelaveguense, también conocida como la capital del Besaya, recoge diferentes localidades, encontrándose entre ellas Campuzano, donde a tan solo 1,2 kilómetros de la capital municipal se pueden encontrar diferentes barrios que recogen a diez mil cientodieciseis habitantes según el Instituto Nacional de Estadística en el 2019 (INE, 2019). Tras la propia capital del municipio, es la localidad más poblada.

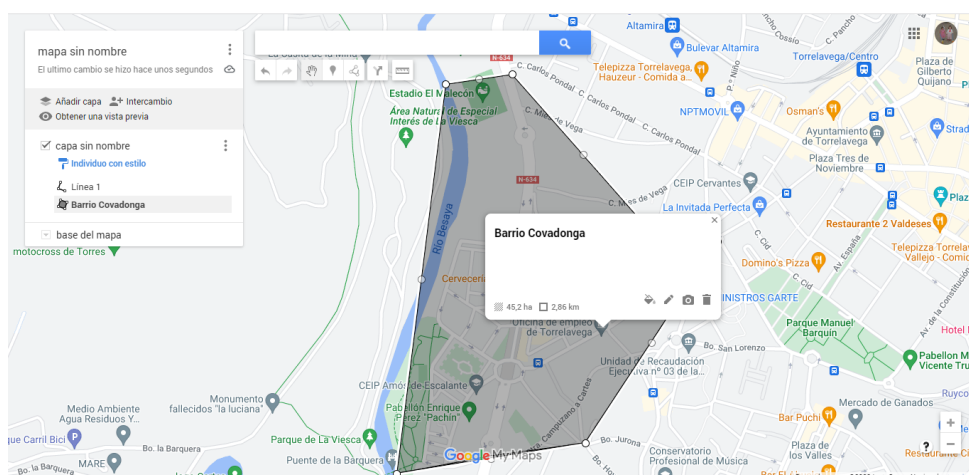


Ilustración 1: Mapa Barrio Covadonga

Si ampliamos el mapa, podemos observar una zona a orillas del río Besaya, conocida por todos sus habitantes y vecinos como “Barrio Covadonga”. El área de dicho barrio es de unos 2,86 kilómetros cuadrados aproximadamente, tal y como muestra la Ilustración 1. Cuenta con múltiples servicios que favorecen la calidad de vida de sus habitantes, entre ellos: un supermercado grande, así como otros pequeños comercios de productos básicos; negocios locales, entre ellos alguna tienda de ropa, peluquería, tienda de chucherías, etc; una farmacia; bares; locales donde se imparten clases

particulares; locales para asociaciones del Barrio; un templo de confesión católica; y tres colegios públicos.

Por otro lado, el Barrio Covadonga se caracteriza por ser una zona natural, ya que se localiza a orillas del río Besaya, marcando el comienzo del “Parque de la Viesca”, un paisaje resultante de la actividad extractiva de uno de los yacimientos de zinc más importantes de Europa durante casi 150 años. En la actualidad, la Viesca representa el principal espacio verde de la ciudad de Torrelavega (*El Parque de la Viesca Viajar por Cantabria*, s.f.).

En cuanto a las personas que viven en el barrio, los propios vecinos lo denominan como un “barrio obrero y en la actualidad tranquilo” (Maite, 22/05/2023). En general, las familias son de clase socioeconómica media, pudiendo encontrar a gente perteneciente a un nivel más bajo. Se considera un barrio humilde y con bastantes servicios para los vecinos. Una de las madres entrevistadas comentaba: “Es que para mí es el mejor barrio de Torrelavega, yo nunca me iría de aquí, estamos contentos y lo tienes todo a mano, colegio, súper, parques” (María, 31/05/2023). Por otro lado, es importante remarcar cómo el número de habitantes se ha visto incrementado en los últimos años gracias a la población de origen extranjero que ha decidido escoger este barrio para vivir, por ello, nuevamente los vecinos opinan sobre su barrio que “es una zona multicultural, barrio obrero de gente humilde con familias normales y corrientes” (Marta, 29/05/2023).

A pesar de todos los servicios mencionados, nos centraremos en los tres colegios de infantil y primaria, de carácter público, que se encuentran situados en la zona anteriormente delimitada. El colegio que se encuentra al Sur del Barrio es el CEIP Amos de Escalante, con una línea por curso a excepción de 6º de primaria que se encuentra dividido en dos. En la actualidad cuenta con aula de dos años y con el pabellón “Enrique Pérez Pachín” a su disposición. No es un colegio muy grande, pero cuenta con algunos recursos que lo convierten en sede para alumnado con necesidades físicas especiales.

El segundo colegio que se localiza a 350 metros del CEIP Años de Escalante es el CEIP Ramón Menéndez Pidal, ubicado detrás de una parroquia (ver Ilustración 2). El centro cuenta actualmente con las clases unificadas, de forma que todo infantil trabaja en un aula, 1º, 2º y 3º están juntos divididos en dos aulas, y 4º, 5º y 6º están igualmente unidos, pero divididos en dos clases. Esta división se ha llevado a cabo tras visualizar el número de alumnos matriculados en el centro. Tal y como indican algunos familiares, es un centro multicultural que cuenta con alumnado de diferentes etnias y situaciones personales, especialmente alumnado de etnia gitana tal y como indica Maite (22/05/2023), “creo que todos los del Barrio sabemos que es un poco el colegio donde va sobre todo alumnado de etnia gitana”.

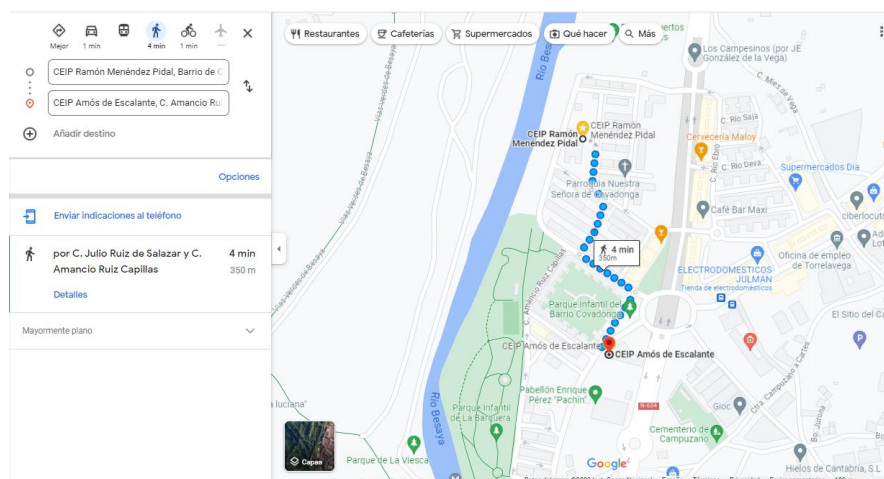


Ilustración 2: Distancia entre dos colegios

Por último, nos encontramos con el CEIP Mies de Vega, centro que se localiza a 700 metros del CEIP Años de Escalante y 400 metros del CEIP Ramón Menéndez Pidal (ver Ilustración 3 y 4). Es el colegio de mayor tamaño, cuenta con un pabellón renovado hace unos años, un edificio para infantil y otro más grande para recoger a todo primaria. En todas las clases hay entre 18 y 20 alumnos, salvo en segundo donde vemos dos clases de 12 alumnos. Se caracteriza por recoger alumnos del Barrio Covadonga así como alrededores, ya que su localización permite acercarse a otros barrios.

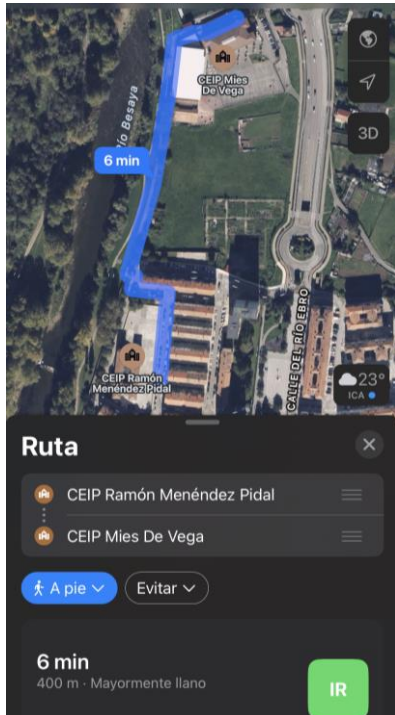


Ilustración 3: Mapa distancia entre Pidal y Mies de Vega

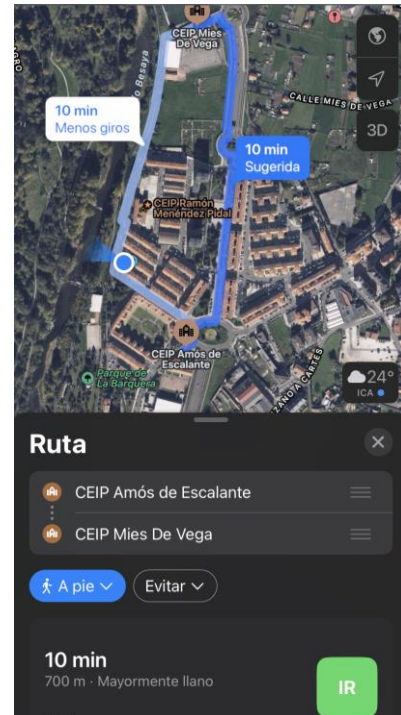


Ilustración 4: Mapa distancia entre Amós de Escalante y Mies de Vega

4. MARCO TEÓRICO

En el presente marco teórico se pretende definir algunos conceptos principales de la investigación, como son: factor de elección de centro, factor de descarte de centro, multiculturalidad, discurso étnico cultural, desigualdad social, exclusión social, segregación, cultura dominante y cultura dominada. Por otro lado, se pretende investigar sobre cuestiones redactadas en los objetivos, con el fin de relacionarlo con los resultados obtenidos de una serie de entrevistas.

4.1. Factores de elección y descarte

El sistema educativo se puede definir como un conjunto amplio interrelacionado de instituciones y procesos que tratan de la educación en la sociedad. Esto forma una red escolar que da instrucciones regulares a la población generalmente joven (Trinidad & Gómez, 2012).

La educación es un derecho que permite a los familiares matricular a sus hijos de forma obligatoria a partir de los 6 años de edad, tal y como recoge la Ley Orgánica de Educación. Sin embargo, la tasa de escolarización en el segundo ciclo de infantil (de 3 a 5 años) ha crecido en los últimos años, encontrándose actualmente muy próxima al 100% (Tasas netas de escolarización por edad. Total enseñanzas (12542), s. f.).

Dado este dato, es relevante remarcar el libre derecho de elección de las familias de escoger centro escolar para sus hijos, por lo que se definen los factores de elección y descarte como aquellas motivaciones familiares en función a las características o los tipos de escuela que llevan a las propias familias a escoger un centro para sus hijos o, por el contrario, descartarlo porque no estarían dispuestos a mandarles allí (Canosa & Benito, 2012).

Los factores de elección están relacionados con muchos aspectos diferentes, en ocasiones independientes del colegio, ya que la calidad educativa es intuita principalmente a través de variables observables como la composición socio-económica o la ética de la escuela, dejando de lado los resultados académicos del alumnado (Sánchez Hugalde, 2007).

Esto se debe a que el campo de elección escolar es un escenario de juego marcado por diferentes desigualdades, donde las “opciones de juego” están condicionando a las familias por los capitales básicos como lo económico, lo cultural y lo social. De esta manera, se obtienen resultados que demuestran que aquellas familias que tienen la capacidad para acceder a mayor cantidad de información y poseen mayor nivel de reflexión durante el proceso de elección y descarte, mejor es su acceso a redes sociales privilegiadas y mayor capacidad económica poseen para los costes de la escolarización como la matrícula en escuelas privadas, gastos de transporte, actividades complementarias, etc. (Bourdieu, 1992).

Junto con las conclusiones de Bourdieu, se puede observar un estudio que realizó Alegre et al. (2010; 2012) a las familias de Barcelona donde se distinguen tres tipos, en función de diferentes motivaciones y características.

Las familias “maximizadoras”, que se caracterizan por tener un elevado nivel educativo, están muy preocupadas por los procesos de elección y los resultados de las elecciones escolares.

Las familias “garantistas” están preocupadas y poseen cierta capacidad para obtener el conocimiento básico sobre las características y tipos de centro.

Las familias “desplazadas” se encuentran excluidas del acceso al conocimiento sobre los factores escolares. Generalmente estas familias poseen menos estudios. Dentro de estas familias, se podría incluir a las clases trabajadoras, quienes experimentan un respeto distante hacia la institución escolar, llegando a tener una concepción del espacio escolar ajeno. Lo mismo ocurre con las familias inmigrantes, en especial con las menos instruidas. Ese pensamiento de lejanía respecto al centro escolar hace que no den importancia a la calidad del centro educativo o el proyecto y programación del mismo (como hacen aquellas familias consideradas “maximizadoras”) centrando su elección de escuela en base a razones prácticas como la proximidad y la accesibilidad (Alegre et al., 2010).

A través de esta clasificación se puede ver cómo la clase social, o el nivel socioeconómico influyen en la elección y descarte de centro, provocando cada vez más posicionamientos estratégicos desiguales, ampliando el riesgo de segmentación de la red escolar.

Otro de los estudios que se llevó a cabo en Barcelona por Canosa y Benito (2012), para observar cómo las familias tomaban estas decisiones, demostraba que estas, en un primer momento de forma más o menos consciente, realizaban un “filtraje” de la oferta escolar, seleccionando las escuelas a las que estaban dispuestos a acceder. En segundo lugar, y tomando como base la primera selección de colegios, se lleva a cabo la elección final. Por dicho motivo, se diferencian entre los “factores de elección” y “factores de descarte”.

Para empezar, es necesario visualizar los factores seleccionados con más frecuencia de forma global, siendo estos la proximidad de la escuela al

domicilio o al lugar de trabajo y, en segundo lugar, el proyecto educativo. Bastante distanciados de los porcentajes que representan los dos primeros factores, se encuentran ordenados de mayor a menor representación, la presencia de hermanos en el centro, equipamientos e instalaciones, la oferta de educación secundaria en el mismo centro, y el hecho de tratarse de una oferta pública. Existen otras motivaciones con un porcentaje de apoyo significativamente bajo que ni siquiera se mencionan.

Por otro lado, se encuentran los factores de descarte, es decir, aquellos elementos que, tras la primera elección, hicieron que las familias llegasen al colegio definitivo. En esta ocasión, la calidad del profesorado gana relevancia, el proyecto educativo sigue siendo el segundo escogido, mientras que el perfil social de la escuela obtiene el tercer puesto, dejando la proximidad en cuarto lugar (factor que se encontraba en primer lugar en la categoría de elección). El resto de factores poseen un porcentaje muy bajo como para ser relevante.

Una vez aclarados los conceptos en relación a los factores de selección y descarte, es el momento de avanzar con otro objetivo de la investigación. Resulta importante definir España como país multicultural y distinguir entre los repertorios culturales dominantes y los minoritarios, tal y como se hace en el siguiente apartado.

4.2. Cultura dominante y culturas dominadas

Las sociedades contemporáneas, incluido España, son sociedades diversas culturalmente hablando, que no se han convertido ahora en multiculturales a consecuencia de la llegada de inmigrantes, sino que ya presentaban multitud de culturas nacionales, lingüísticas, religiosas o etnoculturales. Cada persona tiene unas características diferentes que le permiten diferenciarse del resto. Sin embargo, la gente reclama cierta identidad basada en similitudes entre los miembros de un mismo grupo, y las diferencias entre ese grupo y otros. A esto se le llama etnicidad, una distinción identitaria

que puede surgir del lenguaje, la experiencia histórica, el aislamiento geográfico, el parentesco o la raza (Lucas, 2006).

Las diferencias entre los grupos mencionados anteriormente, no solo se basan en lenguas, aislamiento geográfico, o la raza, sino que en la mayoría de sociedades, las culturas van asociadas a una posición en la jerarquía social, económica y política, lo que significa que en función del grupo étnico-cultural con la que te identifiques, se te asigna un puesto en dicha jerarquía. Dentro de la escala se pueden ver diferentes grupos, por un lado los grupos dominantes, que se encuentran en una posición privilegiada por su acceso al poder, a la riqueza y a un buen status social y, por otro lado, se encuentran ciertos grupos – minorías étnicas nativas y extranjeras que se encuentran subordinados, ya que tienen menos poder, y un acceso menos seguro a determinados recursos respecto de los grupos mayoritarios (Lucas, 2006: 36).

Se define la cultura dominante como aquella que a pesar de no incluir necesariamente a la mayoría de la gente, logra una mayor aceptación. Esta es apoyada por las instituciones económicas, políticas, medios de comunicación, etc. En general, todos los medios de la sociedad se encargan de su transmisión, aceptación y reproducción. Esta cultura posee unos principios, valores, costumbres y firme consistencia de sus rasgos culturales, lo que provoca que el resto de subculturas que se encuentren en dicha sociedad, sean juzgadas a partir de la cultura dominante (Taguenca, 2009).

Tal y como dice Taguenca (2009), la cultura dominante también se puede definir como la cultura del grupo de la sociedad que tiene suficiente poder para definir el marco cultural. Por lo tanto, todas aquellas personas que forman parte de la cultura dominante, pasan a representar un “nosotros”, mientras que todo aquel que no pertenezca al grupo, significa que pertenece a las culturas dominadas, identificándose en los discursos como “ellos” o “los otros”.

Esta distinción que se produce en los discursos de las personas segregando un “nosotros” y un “los otros” para representar los diferentes

grupos según pertenezcan o no a la cultura dominante, se produce a raíz de otras segregaciones que ocurren en la sociedad como la segregación residencial, donde la gente se separa en barrios o espacios diversos para mantener, organizar y dar coherencia a procesos discriminatorios contra culturas diferentes (Taguenca, 2009).

Tras observar cómo se pueden distinguir e identificar sociológicamente hablando dos “tipos” de cultura a gran escala, se puede decir que las culturas dominadas son aquellas que, sin ser necesariamente las menos numerosas, no cuentan con la mayor aceptación de las instituciones y es comparada en todo momento con la cultura dominante.

Relacionando la cultura con la educación, se puede observar cómo los medios de comunicación son una institución con mucho poder para influir y propiciar la segregación. Tal y como exponen Carrasco y Soto (2000), los medios de comunicación están creando falsas ideas sobre el fenómeno de la concentración con titulares como “concentración de alumnos extranjeros”, “formación de guetos escolares”. A través de estas noticias, están ayudando a la construcción de un discurso que vincula al alumnado extranjero con las escuelas públicas, con los guetos y alejándolo de la integración.

El resultado de todas las instituciones y medios que fomentan la segregación lo representa Cobo (2012), en su investigación sobre los discursos sobre la concentración, donde se puede ver el testimonio de una madre descontenta que ha tenido que cambiar a su hijo de colegio porque “en el suyo había muchos inmigrantes en preescolar que no conocían el idioma y ha perjudicado y retrasado muchísimo la enseñanza de su hijo”. Remarca además, que no ha podido recibir una educación adecuada.

En este sentido, la escuela tiene asignadas varias funciones, las cuales a causa de su pluralidad en ocasiones están en contradicción. Por un lado, se encuentran las funciones reconocidas y legitimadas: aquellas relacionadas con lo educativo, la formación o lo académico. Por otro lado, existen funciones

ocultas o latentes: servicios que se prestan a determinados sectores dominantes de la sociedad.

Por el tema que se está trabajando, es fundamental ver la función de socialización y cohesión, donde la escuela debe transmitir a las nuevas generaciones de individuos las normas, valores, creencias, modos de sentir y pensar que aseguren la estabilidad y la continuidad de la sociedad. Otra responsabilidad de la escuela es trabajar la función ideológica y de construcción de identidades nacionales que, parece opuesta a la función anterior. En este caso, la escuela transmite saberes y habilidades definidos como necesarios para el desarrollo de un determinado modelo de sociedad, siendo necesario que conozcan la historia del país en el que viven, siendo narrado, escrito e impuesto por los grupos dominantes y hegemónicos (Martín Criado, 2010; Martínez, Gómez & Romero-Iribas, 2018; Trinidad & Gómez, 2012: 70-5):

A través de estas dos funciones, la escuela parece flexible al tratar de transmitir nuevos valores, creencias y pensamientos con el objetivo que la sociedad avance y aprenda a convivir con diferentes culturas y costumbres, mientras que a través de la segunda función se impone una serie de saberes y habilidades “definidos como necesarios para el desarrollo de un determinado modelo de sociedad”, es decir, que la cultura dominante se apoya y se protege desde la institución escolar, dejando las culturas dominadas o minoritarias en un segundo plano (Antón, 2013).

4.3. Discursos étnico-culturales

En relación con el anterior apartado, es necesario investigar y conocer los discursos que se generan en los ciudadanos cuando se dirigen a las personas, en ocasiones, distinguiéndolas del resto por diferentes motivos. Por ello, un discurso étnico-cultural se define como toda reflexión, comentario o discurso que utilice referencias con las que identifique o trate de identificar el origen de un grupo social, ya sea la nacionalidad propia, la nacionalidad de sus

ascendientes, la adscripción religiosa, el lugar de nacimiento de sus ascendientes, el lugar de nacimiento propio, la diversidad lingüística y fonética, el origen familiar, los rasgos fenotípicos, etc. Estas referencias y “clasificaciones” que en ocasiones se hacen de forma inconsciente, o de forma más o menos visible, representan multitud de prejuicios que siguen existiendo en la actualidad, y que se estudiarán en este apartado.

A partir de dicha definición, es conveniente analizar, tal y como expone Ramírez Goicoechea (2011), lo que es la exclusión social y lo que ello significa, definiéndolo como aquellas prácticas y discursos que marginan y apartan a personas y grupos de nuestras relaciones íntimas y próximas, de situaciones de poder económico, político, religioso e ideológico por diferentes criterios.

El conjunto de los conceptos que se acaban de definir se asemejan y forman una red de discursos y reflexiones que lleva a cabo la sociedad en relación a un colectivo determinado. Para continuar con el hilo principal de la investigación, se analizan estos discursos étnico-culturales en base a la educación.

Existen tres colectivos que a lo largo de la historia han seguido procesos similares en relación a la exclusión, desigualdad, y segregación en relación con la escuela. Dichos grupos son los trabajadores, las mujeres, los migrantes y las minorías étnicas nacionales como los gitanos. Para empezar, fueron completamente excluidos de la escuela, ya que los únicos que tenían derecho a la educación, era la pequeña y media burguesía, varones y de la etnia dominante. En un segundo momento, fueron objetos de escolarización separada y segregada, hasta que finalmente fueron incorporados a una institución escolar, que para entonces ya representaba la escuela del otro, la escuela del grupo opuesto en donde se distingue: la clase media y alta, los hombres y la etnia mayoritaria o más bien la etnia dominante (Fernández Enguita, 2004).

Para la incorporación de dichos grupos a la escuela ordinaria, se han ocupado tres reformas, de las cuales se analiza la reforma integradora sobre

las minorías étnicas, siendo esta la más reciente y con resultados muy dispares. Los colectivos afectados, mantienen actitudes diferentes, desde la reivindicación hasta el rechazo y la pasividad (Ramírez Goicoechea, 2011).

Con la creciente presencia de habitantes en España de origen extranjero, se produce un crecimiento significativo de este alumnado y de culturas denominadas como “minoritarias” a los sistemas educativos. Esto genera una serie de situaciones ante las cuales surgen diferentes respuestas sociales. Para observar las respuestas ante situaciones de diversidad cultural, hay dos ejes de análisis: el primero sobre la posibilidad de las minorías de mantener su identidad y características culturales; y el segundo sobre la existencia o no de relaciones intergrupales entre minorías y mayoría.

Por otro lado, se clasifican diferentes situaciones resultantes de la interacción social entre diferentes culturas. La primera interacción se denomina como positiva cuando múltiples grupos culturales, conviven de forma razonablemente armónica. En segundo lugar están las interacciones negativas o de conflicto interétnico. A partir de estos, surgen dos modelos para buscar la coexistencia pacífica entre culturas: el modelo asimilacionista, que espera que los grupos étnicos minoritarios o dominados, abandonen sus tradiciones y valores culturales, para reemplazarlos por los de la cultura hegemónica, es decir, sustituir su cultura “dominada” por la cultura “dominante”; y por otro lado se encuentra el modelo multicultural e intercultural, donde se valora la diversidad cultural y se fomenta la existencia de diferentes subculturas, así como la práctica de sus respectivas tradiciones culturales. Este modelo trata de oponerse al racismo así como superar el anterior modelo (Ramírez Goicoechea, 2011).

Dichas situaciones demuestran las diferentes formas que tiene una sociedad para convivir con la interculturalidad, es decir, la coexistencia de diversas culturas, que según Díaz–Polanco (2007), se articula en procesos de interacción, de adaptación mutua, que exigen cambios en la cultura dominante, así como en el resto de culturas presentes en un país, permitiéndole crecer en pluralidad.

Por otro lado, existen concepciones y visiones opuestas, donde se identifican diferencias culturales desde una perspectiva nacional, donde observan la coexistencia de diferentes culturas bajo la negatividad, expresándose en forma de prejuicios, discriminación y/o confrontación violenta. Estos pensamientos se basarían en la asimilación forzosa, donde el grupo dominante trata que los grupos étnicos minoritarios se adapten de forma forzosa a la cultura dominante; el etnocidio, que se produce cuando el grupo dominante trata de destruir y eliminar las culturas minoritarias; o el colonialismo cultural, producido por un grupo que trata de dominar ideológicamente a los otros (Díaz–Polanco, 2007).

Las personas están prejuiciadas cuando sostienen estereotipos sobre grupos y lo aplican a personas. Un ejemplo claro es el mantenimiento de conflictos culturales, discriminaciones y discursos donde se hagan referencias a característica sobre la diversidad fenotípica, la religión, o la nacionalidad. Este tipo de discursos denominado como étnico–culturales se puede encontrar más frecuentemente en personas pertenecientes al grupo o cultura dominante. Un ejemplo lo muestra el Barómetro del centro de Investigaciones Sociológicas (2007), el cual revela que un porcentaje apreciable de los españoles cree que la presencia de inmigrantes perjudica la calidad de los servicios del bienestar básico (Cobo, 2012).

Otro enfoque relacionado con los prejuicios es el enfoque interseccional. Verloo (2006) lo define como aquel que permite explorar la construcción cultural de los sujetos desfavorecidos, considerando así en qué medida la cultura popular y el discurso público producen su exclusión y situación de marginalización (La Barbera, 2017).

De la misma forma ocurre en el sector educativo, donde la segregación por la concentración de alumnado inmigrante extranjero sigue existiendo por causas diversas. La segregación escolar puede definirse como “la distribución desigual de ciertos grupos minoritarios entre los centros educativos de un país” (Cobo, 2011). En ocasiones, esta distribución se debe a la guetización escolar, que tal y como señala Moreno Yus (2003) es el fenómeno mediante el cual los

centros escolares atienden casi en exclusiva a alumnado procedente de grupos étnicos o culturales minoritarios, ya sea por el gueto residencial del barrio, o bien por el efecto de un traslado masivo del alumnado mayoritario ante la presencia de alumnado minoritario (a causa de amenazas e incertidumbre por la diversidad – desigualdad).

Por otro lado, hay argumentos como el que expone Zapata (2003) sobre la tendencia natural del colectivo inmigrante a agruparse por afinidad comunitaria (nacionalidades, costumbres, lengua, etc.), es decir, por razones emocionales, con el objetivo de crear redes y apoyos. Sin embargo, la realidad es que en un alto porcentaje de los casos, el centro escolar no ha sido elegido libremente por las familias, ya que la Delegación Provincial de Educación se encarga de ayudar y dirigir este proceso de selección de colegio (Cobo, 2011).

Otro ejemplo acerca de la influencia del centro en la recogida de alumnado lo refleja en sus estudios Lubián (2021), donde investiga acerca de cómo algunos centros muestran una predisposición especial por captar, convencer o seleccionar a familias migrantes, a través de una oferta de servicios especializados en la diversidad, mientras que hay otros centros que impiden el acceso a un tipo de alumnado más diverso o heterogéneo, y que se muestra como más costoso en cuanto a los recursos adaptados y necesidades educativas específicas.

Existe un estudio sobre la visión de alumnado autóctono ante la inmigración en estudios de FP. Se analizan las respuestas en base a dos grupos: por un lado, aquellos que tienen familias emigrantes; y, por otro lado, aquellos que no tienen familiares emigrantes. Los resultados indican que aquellos alumnos con experiencias personales de la emigración ofrecen una mejor valoración sobre los inmigrantes como personas, están más de acuerdo en reconocer a los inmigrantes derechos, son más proclives hacia la integración de los inmigrantes y se relacionan con mayor frecuencia en todos los ámbitos con los inmigrantes (Villén, Sola, & Hinojo, 2013).

Sin embargo, los alumnos sin familiares emigrantes valoran la inmigración como problema, creen en mayor medida que los inmigrantes abusan de los derechos reconocidos, son más distantes hacia las personas inmigrantes y se mantienen alejados de ellos. En el ámbito laboral son partidarios de que los inmigrantes deben renunciar a “su cultura” para poder trabajar además de pensar que no están preparados para trabajos cualificados (Villén, Sola, & Hinojo, 2013).

A pesar de los valores enriquecedores que aporta el pluralismo cultural como la convivencia y la capacidad de promover la tolerancia y el respeto, Ainscow (2005) indica que “los procesos de exclusión en la educación son consecuencias de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad”. Por otro lado, López Melero (2008) explica la existencia de barreras culturales de tipo conceptuales y actitudinales que están impidiendo el aprendizaje a las personas diferentes.

Por último, es importante observar cómo los estereotipos y prejuicios se fundamentan en un desconocimiento real del otro. Por ello, es importante fomentar espacios de contacto entre el nosotros y los otros. Así las expectativas hacia otros grupos o colectivos, se transformarán en actitudes positivas, fortaleciendo así el contacto intergrupar, con especial énfasis en situaciones de elevado grado de diversidad étnica y socio-cultural (Cobo, 2011).

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El sistema educativo español es un servicio de carácter público, obligatorio y gratuito. En ocasiones solo pensamos en los niños como los únicos individuos que forman el sistema educativo; sin embargo, es una red formada por todos los ciudadanos. Los niños, adolescentes, adultos y en general cualquier persona, merece una educación adecuada para su futuro como ciudadano. La escolarización comienza en edades muy tempranas donde, la toma de decisiones importantes es responsabilidad del adulto. Es por

ello que, los padres, madres, familiares y/o responsables del menor deben tomar la decisión de escolarizar al niño en un centro escolar determinado. Para ello, cada individuo tiene unos intereses diferentes, que condicionan e influyen en la elección de centro escolar, tal y como comenta Sánchez Hudalde (2007), en su investigación sobre las variables observables que llevan a las familias escoger un centro u otro. No es algo diferente a cualquier debate que se presente en la vida cotidiana, vivimos en una rueda constante de toma de decisiones condicionada por nuestros conocimientos previos.

En este caso, tal y como hemos introducido, se pretende estudiar cómo los responsables de los menores escogen un centro escolar de los tres que se pueden encontrar en el Barrio Covadonga, Torrelavega. Esta zona nos permitirá relacionar los factores que tienen en cuenta para escoger y descartar un colegio, con algunos pensamientos previos vinculados con la población del barrio. Esta zona es conocida por su creciente población de origen extranjero y etnia gitana, por lo que, tras las seis entrevistas, hemos clasificado tres tipos de discursos.

5.1. Discursos interculturales

En primer lugar, detallamos el discurso probablemente más llamativo de todas las entrevistas. En él, se pueden ver palabras étnico-culturales para valorizar y priorizar elegir un centro determinado, en este caso el CEIP Ramón Menéndez Pidal. Estas entrevistas protagonizadas por Sara y María muestran prioridad por una educación para sus hijos donde se garantice el bienestar y la convivencia entre todos, independientemente de la nacionalidad, la etnia, la cultura o las costumbres.

En la actualidad, tanto la hija de Sara como la de María se encuentran en la etapa de Primaria en el CEIP Ramón Menéndez Pidal. La elección de este colegio no fue una casualidad en ninguno de los dos casos. Por un lado, Sara, con dos hijos mayores, escogió este centro hace años cuando escolarizó por primera vez al hijo mayor. Esta elección se ve reflejada al principio de la

entrevista a través de un comentario claro y conciso donde expresa su aprobación por la multiculturalidad en la escuela, Sara (31/05/2023), “Era un cole que integraba, con distintas nacionalidades y etnias, los grupos eran muy reducidos y como vivimos en el barrio y hay que convivir todos juntos, era una forma de aprender”. El discurso de Sara (31/05/2023) se asemeja a la coexistencia de diversas culturas que comenta Díaz-Polanco (2007), en su investigación sobre los procesos de interacción de diversas culturas, que exigen cambios en la cultura dominante, permitiendo crecer en pluralidad cultural. En este caso, Sara estaría a favor de esta teoría, ya que refleja la importancia de aprender a convivir tanto en el parque como en la escuela con diferentes culturas y etnias.

Por otro lado, la elección de este centro por parte de María llegó a partir de un proceso de filtraje como el que comenta Canosa & Benito (2012), en su investigación en Barcelona: en primer lugar, la cercanía y su localización dentro del Barrio Covadonga fue primordial para seleccionar las escuelas a las que estaba dispuesta a acceder, siendo en este caso los tres colegios del Barrio Covadonga; en segundo lugar, toma como base la primera selección de colegios y, a partir de ahí, refleja una previa experiencia negativa con su hija mayor en el colegio Amos de Escalante, lo que significa el primer descarte de centro; por último, expresa poca confianza con uno de los colegios del cual, afirma:

El Mies de Vega no me gusta, no me acaba de llamar, lo veo un colegio de pijos, donde va la gente a lucirse. Algunas madres con sus hijos paran en el parque donde paramos nosotras (refiriéndose a madres con sus hijos en el Pidal) y quieras que no lo ves, entre el Pidal que yo lo considero una familia y ese, que igual estoy allí y estaría encantada, pero no sé. (María, 31/05/2023)

Finalmente, tras el proceso de filtraje donde selecciona los tres colegios de la zona y después descarta dos de ellos, llegamos a la elección final con el Ramón Menéndez Pidal.

En ambas entrevistas, se encuentran comentarios similares relacionados con los factores que tienen más en cuenta para la elección del colegio, siendo

el primero la cercanía del centro al domicilio familiar, el horario de jornada continua por motivos de conciliación familiar y la importancia de la individualidad del alumno y la atención especializada en cada niño dentro de las aulas por parte del profesorado. Por ello, podemos relacionar dichos resultados con los obtenidos por Canosa & Benito (2012), en la investigación de Barcelona. En ella se muestra cómo la prioridad de las familias es la proximidad de la escuela al domicilio o lugar de trabajo y cómo el proyecto educativo se encuentra en segundo lugar.

La visión general de los familiares sobre el entorno coincide en cuanto a lo beneficioso que es el paisaje natural que rodea el colegio. Se encuentra al lado del Parque de La Viesca y es una zona apartada de la ciudad. Sin embargo, en varias ocasiones se comenta la conflictividad pasada de la zona, convertida en la actualidad en un barrio obrero y humilde.

Por ello, preguntamos sobre cómo un barrio obrero, las familias, los habitantes y la característica multiculturalidad de una zona, puede influir en el ambiente de aula del colegio Ramón Menéndez Pidal. Lo primero que comenta Sara (31/0/2023) es, “tenía muy mala fama, estaba lleno de inmigrantes y de etnia gitana, entonces mucha gente me decía que cómo iba a llevar allí al niño”. Este comentario estuvo repetido por gente de su alrededor, también habitantes del barrio multicultural del que estamos hablando, lo que permite reflexionar sobre la exclusión social tan normalizada que existe en la actualidad. Tal y como define la exclusión social Ramírez Goicoechea (2011), son las prácticas y discursos que marginan y apartan a personas y grupos de nuestras relaciones íntimas y próximas de situaciones de poder económico, religioso e ideológico por diferentes criterios. Lo que significa que, a través de dichos comentarios, se trata de alejar y mantener apartadas a esas minorías étnicas que todo el mundo sabe dónde están escolarizadas.

A pesar de ello, hay que valorar cómo su opinión se alejaba de la mayoría y hacía referencia a lo importante que es para ella convivir todos juntos sin importar la nacionalidad, la etnia o la cultura.

Por otro lado, Sara (31/05/2023) comenta lo negativo que le parece la formación de guetos con un alto porcentaje de alumnado inmigrante o de una etnia minoritaria. Culpa a las administraciones, quienes son los considerados expertos y no deberían permitir que, cada vez que llega una familia de origen extranjero o de etnia minoritaria, les recomiendan siempre el mismo barrio y colegio para vivir. Esto lo podemos ver reflejado en el estudio de Lubián (2021), quien investiga acerca de cómo algunos centros muestran una predisposición especial por captar o seleccionar familias determinadas. Esto demostraría que el fenómeno también estudiado por Moreno Yus (2003) coincide con el discurso de Sara sobre la culpa que deben asumir las administraciones al permitir a ciertos colegios atender exclusivamente a alumnado procedente de grupos étnicos o culturales minoritarios.

Además, tanto Sara como María (31/05/2023), declaran lo perjudicial que es la creación de guetos para la matrícula de otras familias que sí tienen en cuenta el perfil de los alumnos del colegio. Sin embargo, no es raro ver titulares en las noticias como los que exponen Carrasco y Soto (2000), donde se anuncia la concentración de alumnos extranjeros en un determinado centro, ayudando a la construcción de discursos sobre el alumnado extranjero en las escuelas públicas y alejándolo de la integración.

En cuanto a la visión del entorno por parte de las familias, ambas remarcan la importancia de establecer límites y normas para los alumnos, independientemente de la etnia o las costumbres del niño. Sara (31/05/2023) relata un conflicto que tuvo en el colegio con un niño de etnia gitana y cómo el colegio no fue capaz de establecer límites. A pesar de dicha circunstancia, ella luchó y consiguió que se estableciesen los límites para todos los alumnos. De la misma forma, cuenta cómo en el instituto su hijo también tuvo un conflicto con un niño nacido en Torrelavega con familia nativa española y las circunstancias fueron bastante parecidas.

Creo que los conflictos que se pueden generar da igual que sea de origen extranjero o de Torrelavega, los responsables son los adultos, y que los niños cada uno viene de una casa y de unas normas, pero en clase, las normas las tiene que poner el docente.

Creo que no se puede echar la culpa a minorías o a las etnias, al final son niños. (Sara, 31/05/2023)

Reformulamos la pregunta anterior para ver qué opinan sobre el nivel académico que puede tener un niño en función de los compañeros, es decir, si los compañeros pueden influir en el nivel de un niño. Tanto Sara como María niegan que ellas opinen algo así, ya que el nivel académico del niño depende de otros factores como el profesor, las ganas de aprender o el apoyo desde casa.

Puede influir en que un alumno que sepa más ayude al que sepa menos, pero su nacionalidad no creo que tenga nada que ver. Yo te puedo hablar por mi colegio y por cómo veo que les integran a todos la verdad. (María, 31/05/2023)

Además, Sabrina (31/05/2023) comenta su perspectiva como profesora de particular del barrio. Tiene alumnos de los tres colegios del barrio y comenta tranquila que no aprecia diferencias entre los alumnos de cada colegio. De la misma forma, destaca de su colegio que hay gente que se queja del nivel académico, mientras ella remarca la empatía, la sensibilidad y el apoyo que están ofreciendo a su hija. El nuevo equipo directivo se está esforzando por trabajar por competencias de forma individualizada con los alumnos, involucrando a las familias y tratando de adaptarse a la LOMLOE, la nueva ley educativa. Este pequeño discurso nos indica que tanto el colegio como los alumnos y familiares están tratando de llevar a cabo la función de socialización y cohesión que detallan Martín Criado et al. (2010) en sus diferentes investigaciones. En ellas remarcaban la función de la escuela de transmitir a las nuevas generaciones de individuos las normas, valores, creencias, modos de sentir y pensar que aseguren la estabilidad y la continuidad de la sociedad.

Una vez abordado lo anterior, preguntamos a las familias por qué creen que hay gente que le da mucha importancia a todo lo que ellas nos han comentado. En ambos casos mencionan los prejuicios y el racismo encubierto que sigue existiendo en la actualidad. Consideran que es un problema a nivel social, no cosa de niños, de un colegio o de una familia concreta, es un problema de todos. “Miramos la piel o de dónde es antes que cómo es la

persona, quiero creer que el mundo cambiará, pero creo que nos queda mucho” (María, 31/05/2023). Tal y como indican, lo podemos comprobar en los Barómetros del centro de Investigaciones Sociológicas (2007), que muestra el alto porcentaje de españoles que cree que la presencia de inmigrantes perjudica la calidad de los servicios de bienestar básico. Este pensamiento no es más que la base para mantener conflictos culturales, discriminaciones y discursos como los que veremos en otras entrevistas donde se hace referencia a la diversidad fenotípica, la religión o la nacionalidad de forma discriminatoria.

5.2. Discurso cultura dominante:

En segundo lugar, abordamos los discursos completamente opuestos a los anteriores. En ellos, se utiliza lo étnico-cultural para descartar el colegio donde escolarizar a sus hijos. Este tipo de discurso está protagonizado por dos familiares: Maite, con dos hijos mellizos en el CEIP Amón de Escalante y Ana, con cuatro hijos de los cuales la más pequeña está escolarizada en el CEIP Mies de Vega.

En ambos casos encontramos palabras referentes a la etnia, la cultura o las costumbres de alumnado de cultura minoritaria para descartar el colegio en el que escolarizar a sus hijos. Sin embargo, la principal diferencia entre las dos familias es que en uno de los casos se expone de forma explícita, al contrario que en el otro donde se aprecian comentarios que hacen referencia al descarte sin explicitar la presencia de alumnos de origen extranjero o de etnia gitana como motivo principal.

El discurso más llamativo comienza con la escolarización del hijo mayor de Ana, mujer nacida en la República Dominicana. Este comenzó en el colegio más cercano a su domicilio en Torrelavega hasta que se produjo un conflicto con un niño de etnia gitana: “Al principio no me fijaba en el alumnado, porque como yo soy extranjera, no sabía hasta qué punto, pero el mayor tuvo una movida con un gitano, me llegué a plantear cambiarle de colegio”, afirmaba Ana (24/05/2023), mientras recordaba lo frustrante que fue aquel momento. “Hablas

con el director y sientes que nadie te ayuda y que no estás protegida por nadie, la única solución es cambiarte de colegio o quedarte y aguantar” (Ana, 24/05/2023). A raíz de este conflicto donde no sintió ningún tipo de apoyo por parte del profesorado, decidió escoger otro centro escolar para sus otros hijos.

La primera elección de centro escolar para esta madre fue parecida a la que muestra la mayoría de habitantes de la ciudad de Barcelona, tal y como muestran Canosa & Benito (2012) en su investigación sobre los factores de elección y descarte de centro. La distancia del centro a su lugar de residencia fue primordial hasta que se centró en otros aspectos como el aula de dos años, factor que se relaciona con la escolarización cada vez más temprana según el INE sobre las Tasas netas de escolarización por edad (2019).

Tras el conflicto mencionado, Ana (24/05/2023) comenzó la búsqueda y selección de colegio, terminando por escoger el CEIP Mies de Vega gracias a recomendaciones. Su principal condición era la disposición de aula de dos años, lo que llevó a escolarizar a su segunda hija en dicho colegio, continuando con los dos siguientes. De forma parecida ocurrió con Maite (22/05/2023), en la elección de centro para sus dos hijos mellizos. Gracias a la cercanía por habitar en el mismo Barrio Cavadonga, ni se lo pensó en escolarizar a sus hijos en el CEIP Amós de Escalante, lugar donde ella misma había cursado infantil y primaria, y donde sus sobrinos comenzaban unos años antes. Esta decisión se fundamentó en la experiencia personal previa, la cercanía al domicilio y la ventaja de organización al poder hablar con familiares para recoger y llevar a los hijos al colegio.

Las entrevistas avanzan de forma similar en cuanto a la visión que tienen de la zona como un lugar tranquilo para situar un colegio. La Viesca vuelve a mencionarse como parque natural que permite desarrollar diferentes competencias y contenidos en el colegio. Por último, Maite (22/05/2023), destaca la conflictividad que existía antiguamente en la zona y cómo “últimamente está viniendo más gente de fuera”. Este comentario nos lleva a analizar lo que significa para este familiar “gente de fuera” (Maite, 22/05/2023), identificando la distinción identitaria de la que nos habla Lucas (2005), en su

investigación sobre la necesidad de agruparnos por grupos y establecer diferencias identitarias a partir del lenguaje, la experiencia histórica o en este caso el aislamiento geográfico.

Maite (22/05/2023) comenta que el entorno influye en el colegio de formas diferentes. Por un lado, considera importante que se aborden actividades de diferentes culturas dentro del aula. Sin embargo, también comenta que “Hay cosas que dejaron de hacer en su día porque nuestras creencias culturales son de una manera y yo entiendo que ellos tienen otras costumbres, pero creo que se tienen que adaptar” (Maite, 22/05/2023). A partir de este comentario, podemos ver cómo se hace referencia a dos culturas: la denominada como “nuestra” y la de “ellos”. La considerada como “nuestra” correspondería a la cultura dominante, basándose en principios nacionalistas. Por otro lado, reconoce la cultura dominada o minoritaria como aquella que practican los nuevos habitantes de la zona y alumnos del colegio y que deberían adaptarse a lo dominante. Esta situación la tomamos como un ejemplo de lo que Díaz-Polanco (2007) define como asimilación o la acción de exigir a los grupos étnicos minoritarios que se adapten a su cultura dominante.

Cuando se pregunta a las familias por la visión que tienen sobre los otros colegios del barrio, ambas madres coinciden en su perspectiva sobre uno de los centros: “Sobre el Pidal creo que todos los del Barrio sabemos que es un poco el colegio donde va sobre todo alumnado de etnia gitana” (Maite, 22/05/2023). “El Pidal no lo tomé en cuenta para escogerle porque tengo entendido que hay muchos niños de raza gitana y pues prefieres evitar conflictos” (Ana, 24/05/2023). En ambos casos se menciona la presencia de alumnado de etnia gitana para indicar que fue el motivo principal de descarte de centro. Además se hace referencia a la conflictividad de la etnia gitana.

De forma similar ocurre al analizar los discursos que surgen al entrevistar alumnado autóctono sobre la inmigración existente en cursos de FP. Aquellos alumnos sin familiares emigrantes consideran que la inmigración es un problema que puede crear ambientes conflictivos y además no estar lo suficiente preparados para trabajos cualificados (Villé, Sola & Hinojo, 2013). Lo

que llama la atención es la presentación de este tipo de comentarios por parte de una persona que a ojos de la población autóctona es de origen extranjero.

Por otro lado, es interesante comentar la discapacidad física que posee la hija de Ana. A pesar de haber tenido complicaciones en el parto y de tener que someterse a varias operaciones a lo largo de su vida, es una niña completamente independiente, atrevida y valiente. Para su escolarización a Ana le recomendaron el CEIP Amos de Escalante por ser un colegio con numerosos recursos para niños con diferentes necesidades. A pesar de ello, “Como es la sede de niños con necesidades, prefiero no verlo” (Ana, 24/05/2023). Esto nos lleva a reflexionar sobre la presencia de prejuicios sobre todo alumnado que se sale de los cánones impuestos como “normales” o “típicos”. Al igual que comenta López Melero (2008), la existencia de barreras culturales está impidiendo el aprendizaje pleno a las personas diferentes.

Se hace especial hincapié en cómo consideran que influye la presencia de alumnado extranjero o de etnia gitana en el ambiente del aula. Para ello, obtenemos nuevamente respuestas similares remarcando la falta de disciplina y de control por parte de la población de etnia gitana. “Puede sonar un poco despectivo pero un colegio que no está plagado de gitanos, pues no existen tanto conflictos” (Ana, 24/05/2023). A partir de los comentarios, ambas entrevistas afirman que el alumnado influye tanto positivamente como negativamente en el ambiente del aula de una clase.

De forma similar, se investiga sobre la influencia del alumnado en el nivel académico del aula. Por un lado, Maite (22/05/2023) comenta la dificultad que pueden presentar aquellos alumnos que lleguen al colegio sin conocer el idioma. Además, comenta que antiguamente sí que es verdad que los alumnos de origen extranjero solían tener menos conocimiento y menos base. Actualmente no lo considera algo significativo. Sin embargo, lo que no vemos en su discurso es una reflexión sobre el idioma o los conocimientos que posee un niño de diferente nacionalidad. Esta reflexión permite replantearnos si para esta madre su idioma nativo no tiene ninguna importancia y podría eliminarlo,

dando lugar a tal y como indicaría Díaz–Polanco (2007), el proceso por el cual el grupo dominante trata de asimilar las culturas minoritarias.

En ambos casos vemos una postura basada en estereotipos sobre el alumnado de origen extranjero y, en especial, hacia la etnia gitana. Estos discursos se asemejan a los que muestran el Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (2007), donde se revela un porcentaje apreciable del pensamiento de los españoles sobre cómo la presencia de inmigrantes perjudica la calidad de los servicios de bienestar básico (Cobo, 2012).

Por otro lado, Ana (24/05/2023) hace un comentario a nivel de escuela donde opina que en el colegio público, a veces los contenidos se quedan un poco cortos. Reflexión que llama especialmente la atención, ya que sin comentar nada acerca de la escuela pública, concertada o privada, vincula el alumnado extranjero y de etnia gitana con los colegios públicos. Esta referencia a la presencia de alumnado de origen extranjero, la vemos de forma parecida en los titulares que exponen Carrasco y Soto (2000), donde vinculan la formación de guetos escolares con las escuelas públicas.

Otro aspecto importante es el cambio de colegio que llevará a cabo Ana el curso que viene con su hija. El cambio será del CEIP Mies de Vega a un colegio concertado donde tendrá que desplazarse en autobús o en coche. A pesar de estar contenta con el servicio de fisioterapeuta, de atención y ayuda ofrecido por su colegio actual, decide cambiarse principalmente por el nivel educativo. A pesar de ello, observo durante la entrevista cómo remarca aspectos relacionados con las normas, el control y el contacto más personalizado: “Al final en uno público tienes una reunión al principio y otra al final casi de milagro” (Ana, 24/05/2023). El cambio de primaria a la ESO en el mismo centro lo considera muy importante para que su hija no sufra un cambio tan brusco. En este sentido, vemos un discurso que prioriza factores como el control o las características de un colegio concertado antes que el plan educativo o los factores académicos.

En un formato distinto pero con cosas en común se encuentra Maite, a quien le hubiese gustado una atención mucho más focalizada con sus hijos. Comenta cómo lleva tiempo invirtiendo dinero en una logopeda privada que trabaja con sus dos hijos. Por parte del centro siempre la han comentado lo nerviosos y las dificultades que presentan los mellizos.

Me han dado ayuda de Audición y Lenguaje para uno, y precisamente la logopeda externa me dijo que sería más conveniente para mi otro hijo. Yo entiendo que es difícil adaptarse a todos, pero creo que con pequeñas cosas hubiesen hecho mucho. (Maite, 22/05/2023)

En este caso, vemos cómo, tras haber visto a sus hijos cursar la escuela infantil y primaria, se replantea aspectos relacionados con la calidad y el proyecto educativo. Este factor lo indica Canosa & Benito (2012), como el segundo más importante para las familias de Barcelona, lo que nos hace pensar que hay bastante similitud con esta familia.

Por último, tras comentar varias cuestiones relacionadas con la presencia de diferentes culturas y etnias en el aula, se pregunta acerca de por qué se sigue mirando la presencia de alumnado de origen extranjero o de etnia gitana. Para empezar:

Son culturas diferentes y hay que aprender de todo y convivir con todas las culturas. Pero yo creo que no tienen una disciplina y una educación como puede tener la mayoría de la gente, entonces se hace más conflictivo el ambiente. (Maite, 22/05/2023)

Este punto de vista refleja la cultura dominante como jerárquicamente superior, mostrando que la mayoría de la gente pertenece a la cultura dominante cuando tal y como indica Taguenca (2009), es aquella cultura que sin incluir a la mayoría de la gente, logra una mayor aceptación. Además, remarca que dicha cultura posee una disciplina y educación más armónica, indicando que las diferentes subculturas propician un ambiente más conflictivo. Otra forma de definir la cultura dominante que vemos de forma implícita en el discurso de Maite es que todas aquellas personas que formen parte de la disciplina y educación que considera que tiene la mayoría de la gente, forma un

“nosotros”, mientras que el resto pertenece a las culturas dominadas o minoritarias identificadas como “ellos” o “el resto de culturas diferentes”.

Por otro lado, vemos el discurso de la otra familiar donde aporta su opinión acerca de que se siga mirando la presencia de alumnado de origen extranjero o de etnia gitana. Asegura que “es culpa de ellos, no han intentado que se les quite esa etiqueta, de hecho lo he visto, los niños amenazan a los demás” (Ana, 24/05/2023). Este comentario refleja rechazo y reivindicación por varios colectivos que parecen estar influyendo negativamente en la educación. Sin embargo, lo que nos muestra Ramírez Goicoechea (2011) es que los colectivos afectados mantienen actitudes diferentes, siendo en este caso la reivindicación, el rechazo e incluso la pasividad.

“Es algo importante, porque las autoridades no ayudan” (Ana, 24/05/2023), haciendo referencia a determinados responsables que se están preocupando de otros aspectos. Tal y como indica Cobo (2011), en un alto porcentaje de los casos, el centro escolar no lo escogen las familias libremente, sino que la Delegación Provincial de Educación se encarga de ayudar y dirigir este proceso. Ello invita a reflexionar sobre la verdadera causa de la creación de guetos escolares y con ellos, el mantenimiento y refuerzo de prejuicios discriminatorios.

Llama la atención especialmente esta entrevista por estar protagonizada por una persona de origen extranjero que se siente muy identificada con la cultura mayoritaria y que siente bastante rechazo por las culturas minoritarias nativas. Por ello es que vemos como indica Díaz–Polanco (2007), la coexistencia de diferentes culturas bajo la negatividad expresada en forma de prejuicios y discriminación hacia un colegio con alumnado de etnia gitana.

5.3. Discursos con otros intereses

En este último apartado de los resultados, se muestran dos discursos de dos familiares diferentes, con varias referencias a la etnia y la cultura de las

personas. Sin embargo, estos factores no son los más relevantes en el proceso de elección y descarte de centro.

Estos discursos denominados como étnico–culturales reciben dicho nombre por la presencia de reflexiones y comentarios que tratan de identificar a un grupo social, ya sea por la nacionalidad, la adscripción religiosa, el lugar de nacimiento, la diversidad lingüística, el origen familiar o los rasgos fenotípicos. Sin embargo, en estos discursos los familiares valoran otros factores por encima de lo anterior mencionado para la elección y descarte de un centro escolar para sus hijos.

Marta es la madre de dos hijos, vive en Casar de Periedo junto con su marido y trabaja como profesora en el IES Miguel Herrero Pereda. El instituto se encuentra a escasos metros del CEIP Mies de Vega, colegio en el que están escolarizados su hija y su hijo. Su elección se produjo hace años con la escolarización de la hija mayor en dos años. A pesar de no tener a nadie conocido en el centro, conoce el alumnado que llega al instituto desde ese colegio. Se presentó allí mismo y tras una jornada de puertas abiertas, se decidió por la comodidad de contar con la ventaja de la cercanía con su trabajo y que su marido también trabaja en Torrelavega (Marta, 29/05/2023).

A pesar de tenerlo claro, en un primer momento valoraron asistir al colegio que está pegado con su casa en Casar de Periedo. Sin embargo, no ofrecía servicio de dos años y, a largo plazo, la otra opción presentaba más ventajas. Esta familia estaría considerada como “maximizadora” según Alegre et al (2010; 2012), ya que posee un elevado nivel académico y su preocupación por la elección de centro da lugar a un proceso de selección donde valoran más de una opción. Sin embargo, su decisión final se basó en argumentos comunes a la mayoría como los que se exponen en la investigación de Barcelona de Canosa & Benito (2012), donde se prioriza la proximidad de la escuela al domicilio o en este caso al lugar de trabajo.

El segundo familiar entrevistado es Juan (31/05/2023), un hombre de procedencia africana que llegó a España en patera. Tras su llegada estuvo

viviendo en la Inmobiliaria, barrio que le recomendaron las propias autoridades y que actualmente se conoce por la prensa por titulares como, “Los vecinos de La Inmobiliaria temen que el barrio se convierta en un gueto” (Los vecinos de La Inmobiliaria temen que el barrio se convierta en un gueto | El Diario Montañés, s. f.). Este testimonio nos recuerda a aquello que expone Zapata (2003) sobre la tendencia natural del colectivo inmigrante a agruparse por afinidad comunitaria. Sin embargo, tal y como nos cuenta Juan (31/05/2023), al llegar a España le recomendaron vivir en la zona de la Inmobiliaria, aumentando así el riesgo de convertirse en un barrio gueto. Cobo (2011) relata en su investigación cómo la creación de barrios o colegios guetos es responsabilidad no solo de los ciudadanos, sino también de las responsabilidades del gobierno. Estas se encargan de guiar a la población a vivir o escolarizar a sus hijos en determinados centros y barrios.

Tras su traslado al Barrio Covadonga, tuvo un hijo al que escolarizó en el CEIP Amós de Escalante. La madre del niño cursó su etapa primaria en dicho colegio, por lo que fue la primera y única opción. Además de la ventaja de conocer el centro, priorizaron la cercanía con su domicilio así como la calidad del profesorado. Por otro lado, relata cómo lo más importante para él es el deporte y la familia, ya que con ese apoyo y trabajo, el niño podrá obtener buenos resultados (Juan, 31/05/2023).

En este otro caso, podríamos hablar según Alegre et al. (2010) de una familia “desplazada” al poseer menos estudios, ser de origen extranjero y perteneciente a la clase trabajadora. Su elección al igual que se indica en la investigación se centra en base a razones prácticas como la proximidad, “Me fijaría en el colegio más cercano porque le cuesta mucho lo de madrugar, uno que esté a cinco minutos” (Juan, 31/05/2023).

La descripción del entorno es bastante similar con el resto de entrevistas. Describen una zona tranquila con el Parque de La Viesca al lado y con una descripción del Barrio Covadonga como un barrio obrero de toda la vida, con la gran mayoría de clase media. Ana (29/05/2023) refleja su punto de vista como profesora de instituto donde llegan alumnos del Mies de Vega

(colegio actual de sus hijos) y del Amos de Escalante principalmente. Remarca la presencia de familias obreras así como muchas familias sin trabajo en situaciones preocupantes. “Dificulta un poco porque hay familias con un mundo cultural muy diferente y no tienen los mismos accesos ni los mismos intereses. Hay poco apoyo familiar al mundo académico y cultural.” (Marta, 29/05/2023).

Analizamos la reflexión de la entrevistada ya que considera que la presencia de familias diferentes y, por ello, diversidad multicultural dentro del aula, supone una dificultad en especial para los docentes. Díaz–Polanco (2007) ofrece una solución para lo que se considera una dificultad, la interculturalidad. Este concepto se define como la coexistencia de diversas culturas, lo que significaría adaptar la educación a las diferentes familias. Esto exige cambios en la cultura dominante así como en el resto de subculturas, lo que permitiría a la educación y a la sociedad en general crecer en pluralidad.

Cuando Marta (29/05/2023) comenta “Hay poco apoyo familiar al mundo académico y cultural”, visualizamos la visión que ofrece Cobo (2012) sobre los prejuicios y estereotipos que poseen sobre grupos y se aplican a personas. Mientras sigan existiendo los estereotipos y los prejuicios, es inevitable que los intereses de la gente cambien. De esta forma, cada vez existe más lejanía con el mundo académico por parte de las familias.

La entrevista continúa reflexionando sobre si alumnado de origen extranjero o de etnia gitana afecta al nivel educativo de la clase. Por un lado, se vuelve a hacer referencia a la dificultad de la diferencia de idioma, para lo que volvemos a comentar la solución que ofrece Díaz–Polanco (2007) sobre la interculturalidad y la visión de un campo más abierto donde se den a conocer más idiomas, más costumbres y en general un trabajo sobre diferentes culturas.

“Así que creo que no tiene otra repercusión, a no ser que las características del alumno extranjero en concreto sean socialmente nefastas, que entonces hay un problema concreto, no que todos los alumnos extranjeros vayan a tener problemas” (Marta, 29/05/2023). En este caso, el discurso de la

entrevistada está más asociado con la clase social, dejando de lado el grupo étnico al que pertenece el alumnado. Verloo (2006) define el enfoque interseccional como aquel que permite explorar la construcción cultural de los sujetos desfavorecidos, considerando en qué medida la cultura popular y el discurso público producen su exclusión y marginalización.

En el caso de Juan (31/05/2023), no encontramos ninguna referencia a la influencia de nivel académico con la presencia o no de alumnado de origen extranjero o de etnia gitana. Lo que sí llama la atención es su perspectiva ante este alumnado con el ambiente que hay en el aula. “Creo que todos deberíamos ser disciplinados, pero lo natural es que no todos tengan la misma disciplina” (Juan, 31/05/2023). En este caso podemos ver como un hombre que educa de forma autónoma a su hijo, reconoce la presencia de diferencias en la educación de los hijos. Reivindica la necesidad de cuidados y control sobre los hijos. Además, es necesario reconocer que aunque no todas las culturas sean iguales, todas merecen ser respetadas.

Por otro lado, la entrevista con Marta (29/05/2023) revela que “No participar en la vida del grupo, como puede ser ir a un cumpleaños, ir al parque, ir a excursiones, no porque el grupo se lo impida, sino porque son ellos los que no quieren participar”. Se incide en la escasa participación que lleva a cabo los alumnos de etnia gitana no solo en lo académico, sino en cuanto a aspectos como los que menciona en el comentario. Con ello reflexionamos sobre lo que comenta Zapata (2003) acerca de la tendencia natural del colectivo inmigrante y en este caso también la etnia gitana a agruparse por afinidad comunitaria. Lo que invita también a reflexionar si el problema de que no acudan y no participan con igual frecuencia que por ejemplo niños nativos españoles es responsabilidad de las instituciones o de los prejuicios y estereotipos arraigados en cada cultura.

Por último, preguntamos por qué existen familias que descartan un centro escolar por la presencia de alumnado extranjero o de etnia gitana. Por un lado, Marta (29/05/2023) nos explica que, para ella no es algo importante pues sabe de la presencia de diferente alumnado en el centro de sus hijos.

Además asegura que dentro del aula se atiende perfectamente a cada niño sin importar sus circunstancias personales.

Sí es cierto que, los gitanos tienen una manera particular de relación, es difícil que formen parte, pero no tengo la misma visión de los extranjeros, creo que un niño extranjero escolarizado desde edades tempranas, puede participar y formar un grupo perfectamente. (Marta, 29/05/2023)

A pesar de considerar que los niños de origen extranjero no tienen ningún problema para establecer relaciones y formar parte del grupo, no opina lo mismo de los alumnos de etnia gitana. Tal y como se mencionaba anteriormente, la etnia gitana tiene la tendencia natural que menciona Zapata (2003) de agruparse por afinidad, lo que en ocasiones da lugar a distanciamientos que percibe el resto de niños, profesores y padres dentro de un colegio.

Por otro lado, Juan (31/05/2023) argumenta que, a pesar de que existan familias que sigan dando importancia al alumnado, lo más importante para él es la familia. La educación no depende del alumnado de su alrededor, sino que depende de la educación que reciben los niños por parte de su entorno familiar.

Finalmente, Marta (29/05/2023) revela que “Creo que necesitamos más recursos para atender a toda la diversidad que encontramos en la escuela, esto va ya a unos niveles... antes eran casos puntuales”. Esta entrevista nos aporta información extra desde el punto de vista de una profesora que visualiza la diversidad de la escuela como un reto que debemos afrontar como sociedad. Esto no depende de culturas, etnias o costumbres, sino que la diversidad es una realidad y deberíamos prepararnos para todo en su conjunto.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación se plantea investigar e interpretar los discursos étnico-culturales que surgen de las familias durante el proceso de elección y descarte de centro. Para ello, nos planteamos también explorar los diferentes

factores de elección y descarte de centro escolar de las familias para tres colegios que se localizan en el Barrio Covadonga, Torrelavega. Por otro lado, se analiza cómo influye el contexto en esta toma de decisiones.

El barrio en el que se desarrolla la investigación se caracteriza por su multiculturalidad y diversidad. Además de poseer zonas verdes muy enriquecedoras, tiene un pasado que lo convierte en la actualidad en un barrio obrero con familias mayoritariamente de clase socioeconómica media.

Para llevar a cabo la investigación, se utiliza un enfoque metodológico cualitativo donde se llevan a cabo seis entrevistas a familiares con hijos en uno de los tres colegios de la zona. Las preguntas son de respuestas abiertas y flexibles, por lo que se convierten en charlas informales donde se expresan abiertamente. Para llevar a cabo las entrevistas fuimos contactando con dos familiares de cada colegio, siendo estos: el CEIP Mies de Vega, el CEIP Amós de Escalante y el CEIP Ramón Menéndez Pidal. Cuatro de los familiares son de origen nativo español mientras que otros dos de los entrevistados son de origen extranjero. La entrevista se graba con el teléfono y la fecha y duración depende de cada caso. En general fueron muy amables y abiertos durante todo el proceso, permitiendo revelar tres tipos de discurso diferentes.

La literatura nos permite conocer cómo la distancia y el proyecto educativo son actualmente los factores de elección y descarte más importantes para las familias. Por otro lado, es interesante comprobar cómo las culturas mayoritarias o dominantes siguen predominando en la actualidad. Mientras que las culturas minoritarias o dominadas son cada vez más numerosas en nuestro país, siguen bajo la mirada de la exclusión, los prejuicios y los estereotipos.

Relacionando la literatura con los resultados obtenidos tras las entrevistas, analizamos tres tipos de discurso en función de cómo se valora lo étnico-cultural.

En primer lugar, analizamos el discurso que utiliza lo étnico-cultural como principal factor de elección de centro. Protagonizado por dos familiares del mismo colegio, fue una entrevista muy llevadera y llamativa. Despertó

esperanza y reflexiones sobre lo importante que es cuidar la infancia de los niños en el camino del respeto, la diversidad y la importancia de convivir todos juntos.

Por otro lado, encontramos el discurso que personalmente más me llamó la atención por su claridad en los entrevistados. Encontramos prejuicios y estereotipos que llevan a dos familiares a descartar determinados centros escolares por la presencia de alumnado de origen extranjero y etnia gitana. Lo más llamativo de este discurso es que fue relatado por una familiar de origen extranjero.

Finalmente, identificamos dos familiares con diferentes opiniones en cuanto a la presencia de alumnado de origen extranjero y de etnia gitana. A pesar de ello, sus factores para la elección y descarte de centro se centran en otras cuestiones.

La investigación me ha permitido explorar diferentes colegios, familiares y percepciones de una misma realidad. La sociedad en la que vivimos mantiene prejuicios, estereotipos y pensamientos relacionados con la etnia, la cultura, la religión o las costumbres de una persona. Como integrantes del ámbito educativo deberíamos seguir investigando, creando e implantando medidas que permitan a esta sociedad avanzar hacia un mundo libre de prejuicios y estereotipos. Un mundo en el que no importe la nacionalidad, el idioma o la religión y lo que más valoremos sea a las personas.

Aunque suene fácil centrarse en trabajar nuevos valores desde la educación, estamos describiendo un mundo utópico al que ni si quiera los expertos saben cómo llegar.

Desde mi punto de vista, somos los responsables de la educación de las nuevas generaciones y por ello, los responsables de comenzar un gran cambio. Debemos estudiar, conocer, observar y valorar la diversidad cultural y la interculturalidad como una posibilidad para trabajar numerosos valores en las aulas.

A pesar de tener unos currículums que cambian cada pocos años, se debería dar más importancia a lo que se está viviendo en las aulas. El aumento de diversidad cultural en ocasiones provoca dificultades o incertidumbre por no saber cómo afrontarlo. Creo que esto debería cambiar, llegando a considerar esta diversidad como una oportunidad para trabajar y abordar multitud de contenidos dentro de las aulas.

Educar la diversidad cultural desde la interculturalidad, valorando a todas las personas y educando en ello.

7. BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M (2005): “El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva”. *Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*, Barcelona.

Alegre, M.A. y Benito, R. (2012). ‘The best school for my child?’ Social geographies of school choice in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 849-871.

Alegre, M.A., Benito, R., González, S., y Chela, X. (2010). *Les famílies davant l’elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Mediterrània, Col. Polítiques 72.

Antón, A. (2013). La desigualdad social. *Ponencia (revisada) presentada en las X Jornadas de Pensamiento Crítico. Jornadas organizadas por Acción en Red*.

Bourdieu, P., y Wacquant, L.J.D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

Canosa, M. Á. A., & Pérez, R. B. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la

ciudad de Barcelona. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 59-79.

Carrasco Pons, S. y P. Soto Marata (2000). "Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona". II Congreso Sobre La Inmigración en España, España y las migraciones internacionales en el Cambio de Siglo. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.

Cobo, M. O. (2011). Polarización escolar en contextos de inmigración. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 431-441). Instituto de Migraciones.

Cobo, M. O. (2012). Efectos escolares de la inmigración: Discursos sobre concentración. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), Article 1.

Díaz-Polanco, Héctor (2007): *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Siglo XXI, México.

Fernández Enguita, Mariano (2004): *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Pirámide, Madrid

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). Metodología de la investigación (6th ed.). McGraw Hill Education.

La Barbera, M. C. (2017). Interseccionalidad = Intersectionality. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 12(0), 191-198.

López Melero, M (2008): "La escuela pública: de la exclusión a la inclusión un proceso de humanización", en Quesada Molina, I.P. (Coord.): *La Educación Infantil en la Escuela de la Diversidad*. Granada. ANDADOWN.

Los vecinos de La Inmobiliaria temen que el barrio se convierta en un gueto | El Diario Montañés. (s. f.). Recuperado 4 de julio de 2023, de <https://www.eldiariomontanes.es/torrelavega/vecinos-inmobiliaria-temen-20180606213730-ntvo.html>

Lubián, C. (2021). Narrativas familiares e institucionales sobre las barreras de acceso a centros escolares en familias migrantes: Un estudio de caso en España. *Education Policy Analysis Archives*, 29 (January-July), Article January-July.

Lucas, Javier de (2006): "Sobre la gestión de la multiculturalidad que resulta de la inmigración: condiciones del proyecto intercultural", en: J. S. Bernat y C. Gimeno (Ed.), *Migración e interculturalidad. De lo global a lo local*, pp. 31-52. Universitat Jaume I, Castellón.

Martín Criado, Enrique (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Bellaterra, Barcelona.

Martínez Domínguez, Luis M., Gómez Gómez, Marta y Romero-Iribas, Ana (2018): *Sociedad, familia y educación. Un marco pedagógico de referencia mundial*. Síntesis, Madrid.

Navarro Asencio, E. (2017). Fundamentos de la investigación y la innovación educativa. UNIR

Quintanal Díaz, J., & García Domingo, B. (2012). Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa. Editorial CCS

Ramírez Goicoechea, Eugenia (2011): *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Editorial Universitaria Ramón Areces – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

- Sánchez Hugalde, A. (2007). *Influencia de la inmigración en la elección escolar*. Institut d'Economia de Barcelona.
- Taguenca, Juan Antonio (2009): "El concepto de juventud", en *Revista Mexicana de Sociología*, 71 (1), pp. 159-190.
- INE (2019): *Tasas netas de escolarización por edad. Total enseñanzas (12542)*. Recuperado 7 de junio de 2023, de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=12542>
- Trinidad, Antonio y Gómez, Javier (Coord.) (2012): *Sociedad, familia, educación. Una introducción a la sociología de la educación*. Tecnos, Madrid.
- El Parque de la Viesca « Viajar por Cantabria: Información turística de Cantabria*. (s. f.). Recuperado 15 de junio de 2023, de <https://www.viajarporcantabria.com/el-parque-de-la-viesca/>
- Verloo, M. (2006), "Multiple inequalities, intersectionality and the European Union", *European Journal of Women's Studies*, 13, 211-228.
- Villén, D.J., Sola, T., y Hinojo, F.J. (2013). El alumnado autóctono ante la inmigración: influencia de las experiencias familiares como emigrantes en la relación con sus compañeros inmigrantes. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4 (2), pp. 106 – 121.

ANEXO 1

En este apartado se muestra el guión de las preguntas utilizadas para llevar a cabo las entrevistas.

En primer lugar, tengo que pedir permiso para grabar esta entrevista, así que aprovecho para informarte que los nombres serán anonimizados para asegurar la confidencialidad y que toda la información registrada se utilizará únicamente con fines de investigación social, tal y como se recoge en el protocolo sobre ética de la Universidad de Cantabria.

Para empezar llevaría a cabo unas preguntas a modo de presentación para ubicarnos en el contexto familiar:

- Lugar de residencia
- Número de integrantes familiares
- Edad de los hijos
- Centros escolares donde están escolarizados

Entonces introduciría sobre el tema principal de la entrevista:

- El centro actual donde estudian tus hijos, ¿es el primero al que asisten, o han estado escolarizados en alguno otro? ¿Cuál fue el motivo del cambio?
- ¿Qué fue lo primero que tuviste en cuenta para matricular a tu hijo en el colegio actual? ¿Y lo segundo? ¿Algo más?
- ¿Cómo supiste de este colegio? ¿Alguien te lo recomendó? ¿Fuiste a alguna jornada de puertas abiertas? ¿Conocías a alguien que trabajase o tuviese a sus hijos allí?
- El centro se localiza en un barrio de Torrelavega, ¿cómo describirías el entorno en el que se encuentra? ¿Crees que este entorno influye en el colegio? ¿De qué forma? ¿Te parece que favorece la educación, la perjudica...?
- En cuanto al ambiente de aula, ¿crees que los compañeros influyen en el nivel académico de tu hijo? ¿Cuáles crees que son los principales factores para que un alumno obtenga buenos resultados?

- ¿Crees que el nivel académico depende del alumnado que tenga el colegio? ¿Por qué? ¿Qué crees que es lo más importante para que un colegio obtenga buenos resultados?
- ¿Estás contento/a con el colegio actual de tus hijos? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez has pensado en cambiar a tu hijo de colegio? ¿Por qué?
- ¿Qué factores tendrías en cuenta para cambiar actualmente a tu hijo de centro?, ¿por qué? ¿Tendrías en cuenta el alumnado que hay en el colegio para realizar ese cambio? ¿y el profesorado?
- Existen otros dos colegios muy cercanos con características aparentemente similares al centro donde están actualmente tus hijos, ¿los tuviste en cuenta cuando hiciste la matrícula?, ¿Por qué te decidiste por X?, ¿Qué fue lo que hizo que descartases los otros dos?
- ¿Conoces a familiares que tengan a sus hijos escolarizados en alguno de estos colegios? ¿están contentos? ¿Por qué crees que están en ese colegio?
- Hay estudios que reflejan cómo la presencia de alumnos de origen extranjero, o de etnia gitana influye en la visión de las familias hacia ese colegio, ¿por qué crees que esto es así? ¿Consideras que la presencia de alumnado de origen extranjero es un factor relevante en el aula? ¿Y de etnia gitana? ¿Por qué?
- En cuanto a estos estudios, en ocasiones queda reflejado cómo este alumnado puede influir en el nivel académico de la clase, ¿crees que influye positivamente o negativamente? ¿Por qué? ¿Crees que el ambiente del aula puede verse modificado en función de este tipo de alumnado?