

EL COLEGIO PÚBLICO VERSUS EL CONCERTADO: IMAGINARIO Y REPRESENTACIONES SOCIALES QUE CONSTRUYEN CIRCUITOS DE EVITACIÓN Y PREFERENCIAS ENTRE LOS COLEGIOS DE LA CIUDAD DE MADRID

HECHT, Ana Carolina*

PRESENTACIÓN DEL TEMA

En esta ponencia se presentará una síntesis de una investigación que se ha realizado en el marco de la Asignatura *Practicum de Antropología social*¹ perteneciente al plan de estudios de la Licenciatura en Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid² (España).

Tanto en la literatura española especializada en educación “multicultural” como en los medios masivos de comunicación se suele visualizar a la “diversidad cultural” en la escuela desde la perspectiva de las “discriminaciones” que sufren los colectivos extranjeros dentro de la institución escolar por parte o de los docentes y directivos o de los compañeros o de ambos, así como también se enfatiza el “deterioro” de la educación a partir de la llegada de los diversos grupos migrantes. En consecuencia se está produciendo la “huida” de los alumnos españoles hacia los centros educativos concertados³ o privados. Más allá de estas miradas, en este trabajo nos proponemos analizar la perspectiva de la sociedad de acogida (los españoles). Es decir, analizaremos las razones y los motivos que tienen los padres de los alumnos españoles que deciden enviar a sus hijos a las escuelas públicas en donde se concentra una alta proporción de alumnos de origen extranjero.

EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En primer lugar, aunque brevemente, pasaremos a contextualizar el fenómeno del aumento del porcentaje de alumnos extranjeros en la escuela madrileña, ya que esto es el fruto de un fenómeno mayor como son los movimientos migratorios por sobre las fronteras nacionales. España en la última década se ha visto confrontada al fenómeno de la inmigración, en tanto pasó de ser un país tradicionalmente de emigrantes a ser receptor de inmigración procedente de otros países, especialmente de el norte de África, Sudamérica y países del Este europeo.

* UBA-INAPL

Las razones que provocan la migración de las personas son complejas y tienen relación con el marco individual de decisiones, el proceso familiar y social, el contexto económico, social y político nacional y, transnacional. Hay toda una serie de múltiples factores que intervienen en la expulsión y atracción de personas entre dos territorios que no podremos desarrollar en esta ponencia por la complejidad de variables que nos implicaría incorporar al análisis.

La presencia de la población extranjera dentro de las aulas es un desafío para las escuelas, ya que se generan cambios en las dinámicas cotidianas y en consecuencia surgen los llamados modelos educativos interculturales⁴. Sin embargo la actividad educativa generada como respuesta a la diversidad cultural varía entre las múltiples instituciones educativas, según los valores y las experiencias del personal docente y directivo implicado, según las características socioeconómicas y culturales de los padres que envían sus hijos a determinados colegios y del “país de origen” de la población migrante. Es decir que cada institución en cada situación concreta tomará una postura en torno al tratamiento de la diversidad cultural en sus aulas según el perfil “institucional” así como el compromiso de los docentes y directivos que la conforman. En este sentido, creemos que el mayor desafío está en la tensión entre el derecho a la diferencia y a la igualdad de oportunidades para los agentes sociales.

SOBRE LA METODOLOGÍA UTILIZADA

Retomamos a Neufeld y Thisted (1999) cuando atribuyen a la mirada antropológica la característica de ser aquella que permite ver como “extraño” cualquier hecho cotidiano y que nos permite desnaturalizar lo obvio de la realidad leída desde el sentido común, ya que nos permiten reflexionar sobre nuestra experiencia etnográfica en Madrid. Es decir, este trabajo de campo se enmarcó en un contexto personal particular, ya que al ser yo de origen extranjero me extrañé con situaciones que quizás para un español hubiesen sido vividas como “naturales” dentro de la institución escolar. Por ejemplo tuve que informarme sobre la legislación educativa y el tipo de organización estructural que tienen las escuelas españolas (el modo de evaluación, las categorizaciones entre docentes especiales, monitores o tutores, el uso del tiempo y del espacio que se hace en las escuelas). Más allá de la sorpresa y el extrañamiento inicial, tuve que intentar no remitir todas mis reflexiones a una mera comparación implícita con nuestro sistema educativo tomándolo como parámetro.

En este trabajo hemos realizado lo que se denomina un estudio de casos (Odina, 1996). Se trata de una descripción y un análisis que busca ser holístico, para alcanzar una profunda comprensión de los temas o problemas referidos a un fenómeno delimitado en un contexto específico. Sin embargo tratamos de remitir este caso concreto a un contexto mayor que lo contiene y le da sentido.

El diseño de la investigación se centró en el rastreo y análisis de bibliografía pertinente al tema y en el trabajo etnográfico. A éste último lo consideramos como una de las herramientas privilegiadas para producir saber antropológico y, muy particularmente a la observación participante y las entrevistas. El trabajo de campo se extendió desde mediados de febrero hasta fines de junio del año 2003. Durante ese período he tenido una asistencia diaria al colegio lo que implicó un contacto cotidiano y familiar con algunos agentes sociales. Específicamente he trabajado, por un lado con el personal directivo del colegio y por el otro, con los padres que conforman la asociación de madres y padres del Colegio (AMPA). Dada la estrecha relación de confianza que establecí con ambos, no pude efectuar en ningún momento entrevistas formales sino que todas nuestras charlas se dieron en un ámbito informal y cotidiano. Es decir que, tanto el colegio como los padres me permitieron la observación-participante de diversas situaciones como reuniones de padres, reuniones con el Ayuntamiento, charlas en la sala de profesores, observaciones de clases, reuniones del AMPA, etc. Todos estos espacios sumamente diversos me posibilitaron acceder a diferentes facetas de los sujetos que enriquecían mi conocimiento de los mismos y de las situaciones problemáticas que se fueron planteando a lo largo del trabajo.

Acordamos con Wilcox (1999) cuando sostiene que el objetivo de la etnografía es combinar el punto de vista de un observador interno con el de un observador externo para describir ese marco social. Por ello, es de esperar que la descripción resultante sea más profunda y completa que la del observador exterior ordinario y más extensa y menos limitada culturalmente que la del observador interno común. Lo manifestado por Wilcox es fundamental y creo que mi identidad de extranjera me facilitó un poco el proceso de mirar con un poco de lejanía mi tema aunque con el transcurrir de los meses en el trabajo de campo, la mirada externa se fue compenetrando más con la mirada interna. No obstante es fundamental la tensión entre ambas miradas para enriquecer el análisis de la temática propuesta para esta investigación.

EL COLEGIO PÚBLICO SAN CRISTÓBAL

Este centro educativo depende del Ministerio de Educación Nacional de España y, se imparte Educación Infantil (de 3 a 5 años) y Primaria (dividida en 3 ciclos de dos años cada uno, implicando un total de 6 años).

Geográficamente se encuentra situado en el barrio de Arapiles, dentro del distrito de Chamberí, a pocos minutos del centro de Madrid. Si bien este barrio ha sido uno de los que más tardíamente ha recibido el impacto de la presencia de extranjeros, actualmente es considerado como una de las zonas céntricas que más proporción de éstos concentra.

El Colegio⁵ se caracteriza por la diversidad de su alumnado. Según los datos que he podido estandarizar sobre la base de las planillas de la institución cuenta con un 42 % de

alumnos españoles y 58% de alumnos extranjeros. En relación con el país de procedencia de ese 58% de extranjeros hay una alta proporción provenientes de Ecuador (33 %) y el resto se divide entre Marruecos, Argentina, Colombia, Filipinas, Venezuela, Bolivia, Chile, China, Cuba, Nueva Guinea, Nigeria, Portugal, Perú, Eslovaquia, Estados Unidos, Francia y República Dominicana.

Con respecto a la relación entre estudiantes españoles y extranjeros es interesante notar las modificaciones que han tenido en los últimos años. En el curso escolar 1999/2000 la relación era de un 70% de alumnos españoles contra un 30% de extranjeros. A través de los años esta relación fue invirtiéndose en forma abrupta: en el año 2000/2001 la relación era de un 60% contra un 40%; en el 2001/2002, 50% y 50%, para llegar finalmente, en el 2002/2003, a un 42% de españoles y 58% extranjeros.

Tanto a partir del trabajo de campo en el barrio lindante a la institución como en base a los registros escolares hemos podido determinar algunas características socioeconómicas y culturales generales de la población del colegio. Notablemente se diferencian las familias españolas de las de extranjeros independientemente del país de origen. Con respecto a las primeras están compuestas por profesionales (muchos de ellos dedicados a la educación) y son familias que tradicionalmente viven en el barrio, incluso muchos son ex-alumnos del colegio. Por el contrario, con respecto a las familias extranjeras notamos que muchas están desmembradas⁶, se dedican a trabajos no calificados, pertenecen a extractos socioeconómicos desfavorecidos tanto en España como en el país de origen y además mientras que algunas pocas residen en el barrio, otras provienen de zonas más alejadas que se trasladan al centro de la ciudad por cuestiones laborales.

En el Proyecto Educativo del Centro (P. E. C.) elaborado por los docentes y directivos, se explicita y reconoce que esta institución cuenta con un alumnado muy diverso desde diversos puntos de vista y que esto requiere que la institución reconsidere sus planteamientos educativos. Se autodefinen y proponen frente a la interculturalidad lo siguiente:

“El centro se define como un Colegio Público que defiende los principios y valores expresados en la Constitución Española y que establece como norma fundamental de convivencia el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en las leyes que la desarrollan (...) Nuestro centro potenciará la educación intercultural entendida como propuesta que ha de favorecer, desde el respeto y la solidaridad, las relaciones entre los diferentes pueblos y hacer efectivo el derecho a la diferencia como valor personal y social” (P. E. C, 2002).

El Colegio cuenta con los siguientes programas: Compensación Educativa, Mediación Social y Apoyo Escolar. Mediante el programa de *Compensación Educativa*, se abre la posibilidad de atender a los alumnos con dificultades de aprendizaje del idioma español y a todos aquellos que por diferentes motivos se encuentran más atrasados y con dificultades,

especialmente en las materias instrumentales (lengua y matemática). Las actividades de educación compensatoria se desarrollan durante el horario lectivo y, según la Directora la idea de este programa es:

“atender a cada chico en particular para así obtener el máximo rendimiento, no es sólo para los alumnos que se retrasan sino también para los que van adelantados... no es como los programas de otras escuelas que son para chicos inmigrantes o para los no hispanos” (M13)⁷.

En cuanto al programa de *Apoyo Escolar*, apunta a atender a los alumnos con problemas de estudio o integración por medio de una atención extraescolar especializada. Así como permite un lugar físico para hacer las tareas ya que muchos chicos en sus casas no cuentan con el mismo. En este programa participan algunos alumnos españoles ya que la intención no es “*estigmatizar*” al programa sino que participen todos aquellos que están predispuestos. La dinámica de trabajo del Programa pretendió organizarse en una estructura diferente a la típica escolar y armaron tres grupos: uno de pequeños, uno de medianos y otro de mayores, si bien estas divisiones son casi coincidentes con las de los ciclos de la escuela primaria. También el AMPA organiza actividades extraescolares como por ejemplo: la *Guardería* (este espacio implica dos horas más dentro de la institución escolar para los niños de educación Infantil) y las clases de danza y fútbol.

Un punto fundamental a destacar en la dinámica de esta institución es el compromiso que tienen un grupo de padres y madres que forman parte del AMPA. Según ellos mismos afirman “*trabajan junto al colegio*” y sus acciones son en la misma dirección que la línea de los directivos del colegio. Claramente hemos registrado diversas situaciones en las que trabajaban juntos y se apoyaban mutuamente en todas sus acciones y decisiones. Desde la dirección del AMPA se sostiene:

“el colegio se inserta en la comunidad educativa y ésta está formada por el AMPA, los profesores, el Ayuntamiento, el equipo no docente y la administración” (R7).

No obstante, un hecho por demás llamativo es la escasa participación de los padres de origen extranjero dentro del AMPA, más allá de que cotidianamente se está tratando de convocarlos y estimularlos para ello. Cuando hemos intentado indagar en los motivos de esta ausencia hemos registrado que, tanto los padres españoles como los otros sostienen que se debe a la cantidad de horas y el tipo de trabajos a los que se ven sometidos los “inmigrantes”.

En base a todo lo descrito se percibe como en este colegio a través de las actividades escolares y extraescolares se crea un espacio identitario y de pertenencia fuerte para los niños y sus familias. Sin embargo, hemos relevado un quiebre dentro de la institución entre algunas de las docentes del colegio y la dirección y, otro grupo de docentes que tienen una antigüedad de casi 30 años dentro de la institución. Según registramos estas maestras no siempre han logrado

aggiornarse a los cambios y las dinámicas socioculturales actuales. En nuestros propios registros de observación de clases hemos registrado comentarios sumamente descalificadores⁸ sobre los alumnos de origen latinoamericano y africano. Sobre este grupo de docentes, en el colegio, se suele afirmar lo siguiente:

“vienen de estructuras sociales, políticas e ideológicas tradicionales que se pueden remitir más a la época del franquismo que a la actualidad” (J6), “hay un problema con esas maestras que vienen con esas estructuras en su formación y hoy son las que tienen que enseñar en un sistema democrático e impartir valores democráticos, creo que ahí se genera una crisis en el sistema educativo, aunque la crisis en la escuela, como se habla hoy día se debe más a los cambios rápidos en un corto espacio de tiempo... así como la escuela hoy no es la figura de autoridad del conocimiento” (M9).

En síntesis por un lado, tenemos a aquel estilo docente característico de aquellas más “antiguas” y por otro, tenemos tanto a la Directora como algunos docentes más jóvenes que tienen una visión y actitudes más dinámicas frente a los cambios poblacionales en la escuela. Las repuestas del personal directivo de la escuela frente a cualquier problema es pensar en todas las soluciones alternativas al caso, ningún problema se enfrenta como un imposible sino que se crean las soluciones para los mismos junto al AMPA. No obstante. Creemos que en cierto modo todo el potencial de creatividad que tiene el colegio se desperdicia ya que, los proyectos educativos por más innovadores que sean son “bajados” y trabajados en el aula por los docentes. La directora misma se lamentó de que: *“hay docentes que prefieren a 50 alumnos iguales que a 15 todos diferentes”*. Así, las esperanzas de llevar a la práctica un modelo dinámico y atento a la diversidad –como el que propone en Colegio San Cristóbal- se esfuman frente a la postura de algunos de los docentes que lo componen.

NUESTRAS REFLEXIONES

Es un poco complicado empezar a plasmar algunas de las reflexiones que se fueron desarrollando a lo largo de esos cuatro meses de trabajo de campo intensivo dentro y fuera del Colegio. En primer término porque hubo una situación conflictiva en el colegio en la que directa e indirectamente me halle implicada. En segundo lugar es dificultoso porque fueron muchas y muy variadas las situaciones y las problemáticas que hemos registrado, sintiendo en un punto que estas desbordaron mis posibilidades de plasmarlas.

Como sostuve al principio de esta ponencia, mi tema era analizar las razones que tienen algunos padres españoles para elegir que sus hijos vayan a una escuela como el Colegio Público San Cristóbal donde éstos conviven con chicos de muy diversas nacionalidades. Así, en todas mis charlas con los padres nos centramos en esta temática y constantemente surgía la

comparación entre las escuelas públicas y concertadas, en cuanto a su población, estilo de enseñanza y recursos desiguales. Sin embargo, unos días antes de considerar cerrado el trabajo de campo me encontré sorpresivamente con que muchos de los padres con los cuáles había mantenido esas conversaciones habían decidido trasladar el año siguiente a sus hijos a una escuela cercana que recientemente acababa de ser concertada. Esta decisión repentina me produjo una crisis ya que no sabía como seguir abordando mi problemática. Principalmente porque sabía lo doloroso y traumático que iba a ser para la institución la pérdida de este grupo de padres que trabajaban codo a codo con los directivos, pero además, porque para los mismos padres era sumamente dificultoso hablar sobre el tema ya que no estaban absolutamente convencidos de haber tomado la decisión correcta. A continuación -para ir despejando la complejidad del tema- en una primera instancia trabajaremos y registraremos los motivos y las razones que estos padres tenían para enviar a sus hijos a la escuela pública, para luego adentrarnos en las razones por las que habían cambiado de opinión y habían decidido a cambiar a sus hijos de colegio.

En nuestras primeras indagaciones hemos registrado que el principal argumento de los padres españoles para enviar a sus hijos al Colegio Público San Cristóbal era la defensa de la escuela pública. A lo largo de las entrevistas varios afirmaron: *“la educación pública es un derecho y un valor”*, además sostuvieron que sus estudios primarios, secundarios y universitarios los habían hecho dentro del sistema público de enseñanza. Se autodefinían en clara oposición con aquellos padres españoles que envían a los niños a los Colegios Concertados, ya que además de ser semi-privados, suelen ser impermeables a la presencia de alumnado de origen extranjero⁹ y se imparte educación religiosa obligatoria.

A partir de los siguientes registros es posible rescatar la interesante mirada de algunos de los padres españoles sobre la diversidad cultural en la escuela:

“yo prefiero que mi hija aprenda menos en los cursos pero que aprenda más de los valores... yo sé que por la edad mi hija tendría que aprender la tabla del nueve y sabe la del cuatro pero prefiero eso y que aprenda a saludar en chino como ella sabe porque tiene una compañerita china”. “Yo quiero que la escuela represente lo que es la sociedad... ¿para qué mostrarle al chaval en el cole algo tan diferente a como es la sociedad? No tiene sentido si cuando salga se va a encontrar con eso” (A5).

En síntesis vemos como estos padres están en contra de aquellos que sostienen que la llegada de alumnado extranjero disminuye la calidad educativa, o en caso de hacerlo apuntan a otro tipo de educación para sus hijos. Es decir no piensan sólo en una formación centrada exclusivamente en los contenidos curriculares, sino que buscan una formación integral para sus hijos, una formación acorde con los planteos de la educación intercultural y así con la propuesta del Colegio San Cristóbal.

Más allá que estos padres españoles opinen diferente a la gran mayoría de la sociedad

española y pretendan diferenciarse de las ideas hegemónicas, creemos que es complejo escaparse de los sentidos que la sociedad le sobreimprime a las situaciones y las personas. Es decir que, más allá de que algunos sean indiferentes a los planteos que conciben a las escuelas con chicos de origen extranjero como “*marginales*”, “*peligrosas*” o “*degradadas*” es dificultoso romper las representaciones sociales que se construyen sobre éstas. En este trabajo entendemos por representaciones sociales a las:

“(...) visiones estereotipadas, estigmatizantes o ponderativas de los otros que circulan en multiplicidad de ámbitos (...) dando sentido a proceder diversos y poco reflexivos o no necesariamente conscientes de sujetos o conjuntos sociales” (Neufeld y Thisted, 1999: 38).

Creemos que estas no están separadas de las prácticas, por lo cual es fundamental ver cómo se articulan ambas, dando como resultado la praxis cotidiana de los agentes sociales.

Las escuelas con población extranjera en la ciudad de Madrid sufren procesos de diferenciación y estigmatización. El imaginario social se las representa de un modo negativo dentro de un complejo entramado de identidades institucionales que relacionan el espacio urbano en el que se inserta la escuela con los asistentes, y van entretejiendo también los sentidos otorgados a la alteridad. La desvalorización de estas escuelas se debe principalmente, aunque no exclusivamente, a la construcción de la figura del “*inmigrante*” que tiende a condensar un conjunto de atributos altamente estigmatizantes que los hace portadores de una “*inferioridad esencial*”. Además en el imaginario social a la supuesta inferioridad del inmigrante -sobre todo a los de determinados países- se ha agrupado como rasgo negativo su “*sospechosa*” entrada al país. Se tiende a asimilar la condición de “*inmigrante ilegal*” con “*delincuente*”, aunque este sólo haya infringido las leyes migratorias¹⁰. Así por ejemplo en los medios de comunicación cuando se informa sobre robos o crímenes se menciona el origen de los “*delincuentes*” o se hacen alusiones a como “*el trabajo en negro*” o “*la economía sumergida*” perjudica a los trabajadores nacionales. Es innegable que esta representación negativa de la inmigración influye a las escuelas a las que asisten los hijos de aquellos que están en situación irregular con su permiso de residencia en Madrid.

En consecuencia, la representación que se construye sobre los alumnos de origen extranjero es como alumnos con “*carencias*” a los que hay que igualar con los otros, con los españoles que son tomados como el modelo. Ahora bien el tema de las “*carencias*” es más allá del nivel educativo ya que no sólo se plantea el bajo nivel curricular que acarrearán esos niños desde su país de origen sino que, también se piensa en otras carencias de origen económico que se compensan por medio de la beca para el comedor y los libros. Las desigualdades sociales que subyacen a esta diferenciación entre los recursos económicos del alumnado se intentan paliar con dispositivos asistencialistas para esas familias. La escuela es una puerta de entrada para

acceder a los servicios sociales, el mediador intercultural, asesoramiento legal para gestionar la documentación, etc. Entramos así en un tema complejo porque se abren los debates sobre si la escuela está dejando atrás su función educativa para transformarse en una institución de asistencia y este dilema a su vez, también termina por estigmatizar a estos colegios. Sin embargo, no podemos dejar de pensar como el asistir y el ser asistido no son espacios vacíos de aprendizajes, si bien nos referimos a aprendizajes que trascienden al plano de los contenidos educativos. Los significados que se construyen en la asistencialidad dan lugar a la construcción de identidades subalternas y dependientes (Redondo y Thisted, 1999). La escuela no deja de enseñar para asistir sino que enseña cuando asiste. Estas dinámicas entrecruzadas sobre la asistencia y la enseñanza también se viven a diario en el Colegio Público San Cristóbal.

Por otro lado, no solo las diferencias entre los alumnos se explican reduciéndolas a las carencias materiales sino que también se apela a la “*cultura*”. Se sustenta que la cultura que los niños traen de su país de origen –tal y como si fuese una naturaleza inmodificable- los encierra a tener determinado tipo de respuestas frente a determinadas situaciones. Desde algunos autores (Wallerstein y Balibar, 1991 y Giménez y Malgesini, 1999) se puede hablar de un “nuevo racismo” en donde la naturaleza y lo biológico se hacen a un lado y son reemplazados por lo cultural como argumento para explicar la inferioridad de determinados colectivos sociales frente a otros. Además de este nuevo racismo vemos como la “*profecía auto-cumplida*” se recrea en las aulas. Esto último se produce cuando, apoyado en algún argumento biológico o cultural, el docente proyecta escasas expectativas sobre sus alumnos que lo conducen en consecuencia a dar un tipo de educación deficiente y de ese modo se cumple la “*profecía*” que se anticipaba para este tipo de alumno, es decir “el fracaso”.

Como sosteníamos anteriormente y retomando el tema de las representaciones sociales éstas no sólo representan sino que producen lo que esperan. Por lo tanto no sólo se trata de ver las imágenes sobre las escuelas con población extranjera sino ver la relación que hay entre estas imágenes y las prácticas de los sujetos que construyen esas imágenes. Creemos que la diferenciación que se está estableciendo entre las escuelas con chicos extranjeros y autóctonos hace que los padres al elegir escuelas estén conformando lo que Neufeld y Thisted (1999) denominan “*circuitos de evitación*”. Los circuitos que se establecen entre las distintas escuelas diferencian a las “estigmatizadas” de las que aún no lo están, así tenemos en un extremo a la “*escuela de inmigrantes*” y en el otro a “*la normal*”. En la conformación de dichos circuitos las “*escuelas de inmigrantes*” son evitadas por los vecinos de determinados barrios en el momento de anotar a sus hijos y eligen principalmente a las Colegios Concertados¹¹ por tener una población “*normal*” es decir, española.

A lo largo de esta experiencia etnográfica, los agentes sociales nos han caracterizado las diferencias entre las escuelas públicas y las concertadas en tanto estas últimas no tienen ningún control del Ayuntamiento y disponen tanto de recursos públicos como privados, son religiosas e

impermeables a la población extranjera. Desde nuestra mirada se pueden categorizar a estas escuelas a la luz de ver a unas como “escuelas de puertas abiertas” y a las otras como “escuelas de puertas cerradas”. Nos parece un modo de representar metafóricamente las diferentes actitudes de cara a la realidad actual de la sociedad madrileña. Es decir, la escasa o casi nula presencia de alumnado extranjero dentro de los Colegios Concertados nos parece un dato significativo ya que, esto implica que se selecciona a la matrícula sutil y/o explícitamente a través de distintos mecanismos. Por ejemplo algunas exigen la compra del uniforme escolar o Chándal en determinados negocios, o los útiles escolares tienen que tener el sello o el escudo del colegio, o las cuotas del comedor son más elevadas y algunos cobran unas cuotas “voluntarias” para la Asociación de Padres. Por estos medios se “filtra” a la población que entra a estas instituciones a pesar de que legalmente no deberían existir ningún tipo de mecanismos de selección. En contraposición con estos “filtros” la escuela pública cumple con su obligación de recibir a cualquier alumno independientemente de por ejemplo: la situación legal de los padres, la época del año en la que solicita la vacante, y el nivel educativo alcanzado en su país de origen.

Ahora bien retomando nuestro tema de análisis vimos que hasta un momento de nuestro trabajo de campo el Colegio Público San Cristóbal parecía la excepción a estos procesos mayores, en cuanto a las diferenciaciones y estigmatizaciones de los colegios. Además mucha de la población española que habitaba tradicionalmente en el barrio seguía eligiendo al colegio por sobre los otros Concertados de la zona, a pesar de que este colegio cuenta con un 60% de alumnado extranjero. Sin embargo, como ya anuncié esta situación idílica se revierte sorpresivamente al final de este trabajo de campo.

En síntesis, a un nivel macro se conforman esos circuitos de evitación y preferencia por parte de los padres a la hora de inscribir a sus hijos en los colegios. En la construcción de estos circuitos intervienen los desplazamientos que se producen hacia escuelas consideradas mejores por aquellos grupos que tienen mayores posibilidades de elección (por ingresos, lugar de trabajo, organización familiar, formación educativa y nacionalidad) y que les permiten seleccionar y optar por la escuela que desean para sus hijos. Como contrapartida, determinadas escuelas calificadas como “*escuelas guetos*” concentran a los niños con mayores dificultades de avance en el sistema escolar y que a su vez pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos o marginales de la estructura social. Como ya hemos visto no todos los colegios son igual de permeables a “determinados” tipos de alumnos y por lo tanto, estos circuitos son conformados y recreados por la población española que es la que está favorecida para esta elección de escuela. Al momento de la selección se trasluce como las escuelas son evaluadas socialmente según ciertos parámetros de calidad contruidos desde el sentido común y las ideologías educativas dominantes conformando un “ranking”. Por lo tanto entran en juego variables tales como: cuánto y cómo se enseña, las características del alumnado que recibe, los docentes, el tipo de

infraestructura, la diferenciación entre pública, concertada o privada que conducen a la construcción de ese orden valorativo de escuelas. En ese ranking la presencia de niños extranjeros es uno de los signos de estigmatización -aunque no el único- ya que también entran en juego los recursos económicos con los que cuenta la institución, así como los canales que unas u otras escuelas abren para la futura formación en el Nivel Medio (Secundario). Creemos que la construcción de estas identidades institucionales, altamente estigmatizadas, va asociada a la estigmatización de la que son objeto los niños que concurren a esas escuelas y sus familias. En este sentido, existe entre maestros y directivos una gran variedad de respuestas frente a estos procesos, que van desde aquellos que tratan de enfrentar las marcas estigmatizantes que se les imprime por trabajar en esos colegios marcados, a los que sienten que en esas escuelas es casi imposible trabajar dadas las características de sus alumnos. En nuestro caso en particular nos encontramos con diferentes miradas, ya que mientras el equipo directivo ve en la diversidad cultural un “*reto educativo y un enriquecimiento*” con el que están dispuestos a trabajar, por parte de algunos miembros del claustro docente se la ve como “*un problema a erradicar*”.

Retomando lo mencionado en un principio sobre el desconcierto sentido frente a la decisión de cambiar a sus hijos de colegio tomada por muchos de los padres con los que hemos trabajado, queremos plantear unas breves reflexiones en tanto consideramos que, entre los motivos que avalan esta decisión se encuentra la misma causa del fenómeno. Es decir, se sostiene que hay una enorme desigualdad entre las escuelas públicas y las concertadas y que tanto unas como otras poseen diferente prestigio social y ésto es lo que los justificaba a la hora de querer cambiar a sus hijos de la escuela pública hacia la concertada. Sin embargo, creemos que esta decisión en un punto, no hace más que reproducir la causa de la desigualdad. Todos estos padres afirmaban no tener ningún tipo de inconvenientes por la presencia de población migrante, sin embargo y como hemos desarrollado, esta presencia afecta al prestigio social que lleva a la construcción de los rankings entre las escuelas. A pesar de que estos padres están en contra de dichos procesos de estigmatización y segregación entre las escuelas no pueden “*soportar*” ni “*resistir*” que sus hijos sean en un futuro víctimas de iguales procesos de marginación que la población extranjera. Así como tampoco desean que sus hijos convivan a diario en un ambiente marginal y descuidado como se están transformando las instituciones con población extranjera. Aquí también la profecía auto-cumplida nos ilumina y clarifica esta idea. Es decir, la profecía es que las escuelas con alumnado migrante están denigrándose, por lo tanto se produce el abandono de las mismas tanto por parte de la población autóctona como por parte del Estado. Entonces estas instituciones continúan su proceso de deterioro y por fin la profecía se cumple y se transforman en instituciones marginales y abandonadas. Se plantea para los padres españoles opositores a la escuela segregacionista una disyuntiva entre ir a favor de sus valores, más allá de las consecuencias que esto pueda acarrear en un futuro para sus hijos o, ir en contra de esos valores y mantener y reproducir el estatus quo que critican. Sin embargo no se

trata de definir víctimas y victimarios o culpables e inocentes, sino que en este trabajo tratamos de aprehender como los procesos sociales afectan e influyen a los individuos a la hora de tomar decisiones individuales. No se trata tampoco de sostener que estos son sujetos pasivos que no tienen ninguna posibilidad de elección sino que tratamos de comprender como los sujetos se apropian de discursos que circulan en el imaginario social de los cuáles no son autores y ni siquiera los avalan completamente. Pese a todo el medio socio-cultural en el que nos desarrollamos y desenvolvemos nos lleva a los sujetos a tomar decisiones contrarias a nuestra propia voluntad y que a su vez reproducen la desigualdad del orden social que criticamos. También a lo largo de este trabajo hemos demostrado como sostuvimos en un principio que no se puede hablar de la decisión de los padres españoles sin mirar la presencia de los colectivos migrantes ni viceversa, es decir obviamente ambos son las dos cara de una misma moneda.

Así y como si fuesen círculos concéntricos la decisión individual de los padres de cambiar a sus hijos de colegio la podemos enmarcar dentro de los rankings entre las escuelas. Estos a su vez son consecuencia de políticas económicas y educativas no explícitas que acentúan la profunda segmentación educativa, aumentan las desigualdades socioeconómicas entre sectores hegemónicos y subalternos y naturalizan luego las situaciones planteadas devolviendo en muchos casos la responsabilidad de las mismas a aquellos que las padecen. Más allá de este contexto centrémonos por un momento en las razones explicitadas por los padres españoles para el cambio.

Por un lado tenemos que los Colegios Primarios Públicos están articulados con los Secundarios del mismo barrio, para que los alumnos se aseguren las plazas en aquellos. En nuestro caso, el Colegio San Cristóbal está articulado con dos Institutos Secundarios aunque los chicos pueden elegir si quieren o no ir a esos. Sin embargo este fue uno de los argumentos utilizado por los padres que decidieron cambiar a sus hijos de la escuela pública. Algunos afirmaron no estar conformes con los Institutos que le corresponden al Colegio San Cristóbal. Las razones eran que a estos asisten adolescentes “*bastante mayores*” mientras que los niños entran allí con apenas doce años, en consecuencia, ni el ambiente ni la modalidad de enseñanza de los profesores es vista como acorde a la corta edad de los niños. Mientras que por otro lado, el Colegio Concertado al que se los van a llevar tiene dentro de la misma infraestructura a la Educación Secundaria. Otros tienen miedo a que con el cambio de ciclo, a los niños les correspondan las docentes “*del estilo tradicional*” con las que están en abierta y clara oposición. Otros deseaban desde antes cambiar a sus hijos a un Colegio Concertado pero dado que en la mayoría de estos imparte una educación acorde a la religión católica no efectuaban el traspaso¹². Por otro lado, tanto los padres como por los directivos y maestros de la institución asumen una enorme dificultad no sólo del colegio sino del sistema escolar tal y como está planteado, es decir hay un “*goteo*” constante de alumnos durante todo el ciclo escolar. Esta entrada de alumnos a la institución dificulta la aplicación de programas de acogida para esos

niños hecho que se complica más aún con la obligación que tiene la escuela de ubicar a los niños según la edad biológica y no según el nivel educativo. De esta manera, la dinámica escolar se ve afectada de diversos modos. Como para ejemplificar, algunos padres españoles manifestaron su disgusto ya que generan lazos de corta duración entre los niños dado que las amistades se terminan o bien por la partida de los niños hacia otras ciudades españolas o retornan a sus países de origen, o bien porque los lazos se van modificando por la constante llegada de nuevos niños. Sucintamente éstas son a grandes rasgos las causas que manifestaron algunos padres españoles a trasladar a sus hijos del Colegio Público San Cristóbal.

A MODO DE CIERRE

En un principio en este trabajo hemos querido abordar con metodología etnográfica los por qué o las razones de determinados padres españoles que le dicen sí y la eligen a la escuela pública en la ciudad de Madrid cuando ésta concentra en sus aulas a más de la mitad de alumnos de origen extranjero, como era el caso del Colegio Público San Cristóbal. Luego como hemos visto hubo un quiebre dado el repentino cambio de estos padres para sacar a sus hijos de dicha escuela pública hacia otra concertada. Sin embargo, en esta ponencia nuestra intención es aprehender como los procesos sociales afectan e influyen a los individuos a la hora de tomar decisiones y como éstos pueden terminar decidiendo en contra de su propia opción individual, según el orden social hegemónico. No se trata tampoco de sostener que estos son sujetos pasivos que no tienen ninguna posibilidad de elección sino que tratamos de comprender como los sujetos se apropian de los discursos que circulan en el imaginario social, sin siquiera ser autores de los mismos. En conclusión esperamos haber retratado los complejos procesos de diferenciación que se están dando entre los Colegios Públicos y los Concertados en las escuelas madrileñas. Es decir, desde el imaginario y las representaciones sociales se construye una imagen y una valoración de los colegios en dónde, aquellos con población extranjera sufren un proceso de diferenciación y estigmatización acarreado los atributos negativos contruidos sobre la figura del “inmigrante” y en base a sus “carencias”: carencias educativas, sociales y culturales que se construyen etnocéntricamente tomando como referente al niño español. Dentro de nuestro marco teórico las representaciones sociales no solo representan sino que producen lo que esperan. Así hemos visto como estas representaciones sobre las escuelas determinan la selección de las mismas y, de este modo, producen y reproducen dichas representaciones a través de la selección que conforma determinados circuitos de evitación y preferencia entre los colegios. Como hemos remarcado estos circuitos son conformados y recreados por la población española que es la que esta favorecida y la que tiene el poder de decisión dado que la mayoría de la población de origen extranjero se haya condicionada por factores económicos, sociales y

legales que le impiden elegir libremente. Es importante una reflexión al respecto ya que se están generando procesos de segregación institucional entre las escuelas y se están creando escuelas “guetos” en Madrid¹³. No nos parece un tema menor lo que sucede dentro de las escuelas ya que es allí además de la familia, donde se les transmiten a los niños las normas, valores y destrezas que la sociedad considera legítimos. Por último, creemos que hay un interjuego entre las consecuencias de políticas económicas y educativas no explícitas que acentúan la profunda segmentación educativa y aumentan las desigualdades socioeconómicas entre sectores hegemónicos y subalternos. A lo que hay que sumarle las decisiones individuales de los sujetos que avalan estos procesos apropiándose de los discursos que los sustentan. Este trabajo pretendió dar cuenta de cómo todas estas dinámicas entran en un juego de tensión e interrelación indisociable.

BIBLIOGRAFÍA

Giménez, C. y Malgesini, L.

1999. *Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

Neufeld, M. y Thisted, J. (comps.)

1999. *De eso no se habla... Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Bs. As., Eudeba.

Odina Aguado, M. T.

1996. *Educación Multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid, UNED.

Proyecto Educativo del Centro (P. E. C.)

2002. Colegio Público San Cristóbal. Madrid, España.

Redondo, P y Thisted, S.

1999. Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros. En: Puiggrós (comp) *En los límites de la educación niños y jóvenes de fin de siglo*, pp. 56-90. Bs. As, Homo Sapiens.

Wallerstein, I. y Balibar, E.

1991. *Raza, nación y clase*. Madrid, Iepala.

Wilcox, K.

1999. La etnografía como metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: Velazco, H. y Díaz de Rada, A. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid, Ed. Trotta.

¹ Esta asignatura implica la realización de una investigación de 360 horas y la realización de un trabajo final que sería similar a una “tesina” de licenciatura.

² La instancia en la Universidad Autónoma de Madrid ha sido gracias a una beca de intercambio de la Universidad de Buenos Aires con dicha institución para cursar un semestre de la licenciatura.

³ Los centros educativos concertados son semi-privados, es decir que los alumnos pagan una cuota anual muy baja porque estos poseen una subvención estatal.

⁴ La educación intercultural surge en oposición a otros modelos educativos como la educación segregadora, la asimilacionista, la compensatoria, etc.

⁵ En cuanto a su infraestructura se compone de tres edificios que se localizan muy próximos: el primero es de 4 plantas y se ubica la secretaría, la dirección, el despacho del jefe de estudios, el comedor de primaria y de infantiles, el patio, la sala de profesores y las aulas y los servicios de Educación Infantil y Primaria. El otro edificio tiene la biblioteca, sala de informática, sala de música y dos aulas de compensatoria. Y por último, el tercer edificio se compone por el gimnasio, la sala de cerámica y unas salas de usos múltiples. En general la infraestructura está en buenas condiciones y sobre todo impecables en cuanto a la limpieza. Las aulas y los pasillos están decorados con afiches, dibujos de los niños y carteles así como con muchos mapas de España y el resto del mundo.

⁶ Muchas de las familias de alumnos extranjeros están compuestas por un solo miembro adulto (madre o padre) y hermanos menores ya que, en general, los hermanos mayores permanecen en su país de origen.

⁷ Las iniciales que se detallan al final de cada cita un agente social se remiten al nombre del mismo y número del registro de campo.

⁸ Durante una clase una maestra comparó a los alumnos migrantes de países de Europa con los de América y África, afirmando que a éstos últimos “parece como que no les llegaba la sangre (a la cabeza)” y además “carecen de la chispa europea”.

⁹ El colegio Concertado más próximo al San Cristóbal tenía en el ciclo escolar 2002/2003 un 95% de alumnos españoles y un 5% de alumnos extranjeros.

¹⁰ Cabe aclarar lo complicado que es obtener un estatus legal en España ya que la Ley de Extranjería es muy selectiva con aquellos extranjeros que desean radicarse allí.

¹¹ En este trabajo no tomaremos a los Privados y nos centraremos solo en los Concertados ya que no surgió la comparación del Colegio Público con el Privado por el abismo socioeconómico que separa a la población que asiste a uno u otro.

¹² El Colegio recientemente concertado es uno de los pocos en Madrid (sino el único) que es laico y eso ha sido, para muchos, el factor decisivo para el cambio.

¹³ Creemos que las “escuelas guetos” no son sólo definidas por la presencia de alumnado extranjero sino que entran otros factores en su diferenciación si bien por cuestiones de límites en este trabajo nos hemos centrado principalmente en los valores que se les adjudican por el origen del alumnado.