

**LA SEGREGACIÓN ÉTNICA Y SOCIAL EN EL SISTEMA
EDUCATIVO DE LA REGIÓN DE MURCIA. ANÁLISIS DEL
DISPOSITIVO SOCIOCULTURAL GENERADOR DE GUETOS
ESCOLARES**

*THE ETHNIC AND SOCIAL SEGREGATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM
OF THE REGION OF MURCIA. ANALYSIS OF THE SOCIOCULTURAL DEVICE
GENERATING SCHOOL GHETTOS*

Fulgencio Sánchez Vera*

Universidad de Murcia (España)

Resumen

El artículo aborda la segregación escolar en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En la primera parte, a través de un estudio de carácter cuantitativo, analizamos la extensión del fenómeno, mostrando la distribución del alumnado entre las redes educativas pública y privada en la región, por municipios y según la nacionalidad de los alumnos. En la segunda parte, a través de un estudio etnográfico realizado en un municipio de la comarca de Cartagena-Mar Menor, analizamos y describimos el dispositivo segregador que promueve la concentración del alumnado y la guetización de los centros locales.

Palabras clave: Segregación. Escuela gueto. Inmigrante. Extranjero. Escuela. Educación.

Abstract: The article addresses scholastic segregation in the Autonomous Community of the Region of Murcia. In the first part we analyze, through a quantitative study, the extent of the phenomenon, showing the distribution of students between the public and private educational networks at the regional level, by municipalities and according to the nationality of the students. In the second part, through an ethnographic study conducted in a municipality of the Cartagena-Mar Menor region, we analyze and describe the segregating device that promotes the concentration of students and the ghettoisation of centres at the local level.

Key words: Segregation. Ghetto school. Immigrant. Foreign. School. Education

* Doctor en Antropología Social por la Universidad de Murcia e Ingeniero en informática por la misma Universidad. Actualmente es profesor de secundaria en la Comunidad Valenciana, profesor colaborador del grupo de investigación “Comunicación, Innovación Educativa y Atención a la Diversidad” de la universidad de Murcia, miembro de la junta directiva de la Asociación Murciana de Antropología y director técnico de la revista de antropología “Cultura y Conciencia”.

INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias de la globalización ha sido el inusual incremento de las migraciones mundiales. Millones de personas se desplazan de un lugar a otro del planeta buscando una oportunidad para mejorar sus vidas y la de sus familias. Si la cantidad de las migraciones nos sorprende, llama más la atención la velocidad del fenómeno. En las dos últimas décadas, España, y muy especialmente la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (a partir de ahora, Región de Murcia), ha recibido bastante inmigración de África, América y Europa. En un breve lapso de tiempo se ha dado una gran heterogeneidad social y cultural. Pero hay que advertir que la tipología del migrante es tan diversa como su motivación. Así, en uno de los extremos encontramos a los que vienen de la Europa desarrollada buscando un mejor clima, el confort y los servicios de las zonas residenciales del litoral mediterráneo, y, en otro extremo, a quienes emigran para escapar de conflictos o de la penuria económica de sus lugares de origen.

Esta multiculturalidad es una realidad que se vive no sin tensiones y que tiene su correlato en el ámbito educativo. El rápido incremento de los alumnos extranjeros ha cogido al profesorado, los centros y la Administración educativa escasamente preparados; y, mientras tanto, las familias desconcertadas están tomando decisiones de escolarización en base a temores y prejuicios. Así las cosas, entre las situaciones indeseables que se han generado está la segregación escolar y los guetos escolares.

La investigación que presentamos se centra en la segregación étnica y social entre centros educativos de los grupos más desfavorecidos, pues consideramos que este tipo de separación tiene implicaciones educativas y éticas importantes. La segregación entre centros es el primer dispositivo en la configuración del espacio social de la escuela y de las clases que constituyen las comunidades básicas de convivencia y aprendizaje, académico y social del niño durante buena parte de su infancia y adolescencia.

Nos preguntamos por el alcance de la segregación étnica y social entre centros del sistema educativo de la Región de Murcia y por los mecanismos que están propiciando que esto ocurra. Nuestro objetivo es describir las características de la distribución del alumnado en la Región de Murcia y, superando las limitaciones de las estadísticas oficiales, desvelar el dispositivo sociocultural de la segregación a través de un estudio etnográfico en un municipio de la comarca de Cartagena-Mar menor.

Igualdad de oportunidades y cohesión social

Según PISA 2012, el rendimiento del alumnado inmigrante es menor que el del alumnado nativo, unos resultados que se repiten en todas las comunidades autónomas. La propia OCDE, al analizar estos datos, señala que “la concentración de la desventaja socioeconómica en un centro está fuertemente relacionada con el bajo rendimiento de los estudiantes” y recomienda “la reducción de la concentración de la desventaja en los centros” como “un primer paso excelente para ayudar a los alumnos inmigrantes a integrarse de forma satisfactoria en la escuela y, en última instancia, en la sociedad” (OCDE, 2012b: 4). Resulta evidente que los centros guetos son contextos de aprendizaje donde priman las dificultades y el fracaso escolar, por tanto con menos posibilidades para que el alumno progrese y titule, algo que afecta especialmente a los inmigrantes, pues en estos mismos contextos el rendimiento del alumnado español apenas se ve alterado (OCDE, 2012b; Carabaña, 2012).

Para los que descargan toda la responsabilidad del fracaso en las características del propio alumnado inmigrante, PISA proporciona hallazgos interesantes: “los estudiantes inmigrantes del mismo país de origen, similares contextos culturales y estatus socioeconómicos obtienen resultados diferentes entre los países de acogida” (OCDE, 2013: 4). Este hecho nos indica que el fracaso no está ligado ni a ser extranjero, ni a la cultura, ni al estatus socioeconómico, sino a las políticas educativas de cada país.

No cabe duda de que el rendimiento académico es un objetivo básico de la educación y sólo por ello merece la pena luchar contra la segregación escolar. Pero no menos importante es la cohesión social y los valores que la sustentan. En España, la ley de educación (LOE-LOMCE), en su preámbulo, nos dice que “la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social” (p. 12), y apunta claramente como un principio básico del sistema educativo: “La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las

desigualdades personales, culturales, económicas y sociales (...)” (p. 14).

La ley expresa claramente que la inclusión es la vía necesaria para garantizar los derechos de todos, fomentar la equidad y contribuir a una mayor cohesión social. Para articular esta visión en el artículo 87 indica: “Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, establecerán la proporción de alumnos de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo.”

Lamentablemente, estos principios a veces entran en conflicto con otros y con dinámicas sociales que promueven todo lo contrario (Frades, 2010). Así, aunque en lo declarativo los marcos legales apuntan claramente hacia la equidad, la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, en su concreción están posibilitando que las dinámicas segregadoras no desaparezcan y con estas, la exclusión y la desigualdad.

La investigación científica ha analizado y abordado el fenómeno de la segregación escolar de los alumnos extranjeros, denunciando lo que puede suponer un menoscabo del principio constitucional de igualdad y un debilitamiento de la cohesión social. Se trata de un fenómeno ampliamente reconocido y documentado (Fernández-Enguita, 1996; García et al., 2008; Mancebón-Torrubia y Pérez-Ximénez, 2010; Carabaña, 2012; García y Rubio, 2013). Algunas de las conclusiones de los numerosos estudios muestran cómo la escuela está reproduciendo la desigualdad y orden social establecido. No se trata de algo nuevo o exclusivo de los actuales movimientos migratorios, ya que existe una extensa literatura crítica que acusa a la institución escolar de productora y reproductora del orden social (Fernández-Enguita, 1996). Y la inmigración de las últimas décadas no hace sino corroborar esta acusación. Sin embargo, en un plano ideal, la escuela sigue siendo el dispositivo institucional que de manera más justa y equitativa permite igualar las oportunidades de los niños y niñas, otorgando conocimientos y credenciales en función del mérito y la capacidad, permitiendo así que los niños y niñas superen el tradicional e inevitabilidad destino por su origen. Sin embargo, estos anhelos de equidad e igualdad para todos que incluso la normativa propone nunca han conseguido resultados consistentes.

Sobre la segregación

La segregación escolar tiene diversas expresiones. Como apunta Rubia (2013), en nuestro país se están produciendo cuatro formas de segregación social: de género, étnica, académica y social. Además, ciertos tipos de segregación se pueden dar entre centros cuando el acceso está vetado o es dificultado para algunos alumnos, pero también se segrega dentro de los centros cuando el alumnado es ubicado en clases en función de algún elemento clasificatorio.

La segregación étnica se produce cuando ciertos grupos de población que comparten cultura, lengua, religión, valores y lazos de solidaridad, están sobrerrepresentados en ciertos centros. Por su parte, la segregación social ocurre al separar al alumnado por el estatus económico familiar. Así, hay centros orientados a las clases bajas; otros, a las clases medias y otros exclusivos para las élites económicas.

En el caso de la Región de Murcia, la relación entre segregación étnica y social es tan estrecha que resulta difícil separar ambos fenómenos. De hecho, los grandes grupos de inmigrantes que han llegado pertenecen al estrato socioeconómico más bajo. Así, la segregación étnico social ha generado que algunos colectivos estén sobrerrepresentados en ciertos centros educativos. En los extremos encontramos centros donde la totalidad del alumnado es nativo de clase media y alta, y otros donde sólo hay inmigrantes y nativos de nivel socioeconómico bajo. Ambas tipologías, la concentración por arriba –elitización– y por debajo –guetización–, constituyen un problema social en un sistema democrático y pretendidamente igualitario (Rubia, 2013; Ortíz, 2014).

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para describir las características de la distribución del alumnado en la Región de Murcia hemos recurrido a los datos de matrícula en Enseñanzas del Régimen General durante el curso 2015/2016. Se trata de un análisis cuantitativo de información de carácter censal.

Nuestras fuentes de información son las bases de datos de la comunidad autónoma, ECONET, y del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD), EDUCAbase.

Estas fuentes oficiales nos proporcionan información de ámbito regional y municipal, pero queda agregada la información sobre la configuración del alumnado a nivel de centro. En cualquier caso, la información aportada es suficientemente clarificadora sobre la realidad de la distribución entre la red pública y privada del alumnado inmigrante, e incluso visibiliza diferencias importantes entre distintos colectivos.

Sin embargo, como han apuntado algunos autores (Fernández Enguita, 2003; García et al., 2008; Capellán et al., 2013; Lubián, 2016), el valor de la estadística es limitado para describir un fenómeno tan complejo y diverso. En consecuencia, se requieren estudios desde una perspectiva micro, acotados a contextos locales. En esta línea se han realizado diversas investigaciones de ámbito nacional entre las que cabe destacar los estudios realizados en diversas ciudades andaluzas (Córdoba, 2011; García Castaño y Rubio, 2013) y catalanas (Síndic de Greuges, 2008; Bonal, 2012). En nuestro caso, seguimos este enfoque para abordar el objetivo de desvelar el dispositivo sociocultural de la segregación; en consecuencia, optamos por un estudio etnográfico de ámbito municipal.

Criterios de selección del municipio

Para seleccionar el municipio nos centramos en la comarca de Cartagena-Mar Menor por ser una de las áreas de la región que más inmigración ha recibido. La economía de esta comarca se sustenta en un potente sector agrícola que ha necesitado abundante mano de obra de baja cualificación y en un sector turístico de carácter residencial que ha ido ganando en importancia, atrayendo a población de Europa occidental a vivir de manera estable o en periodos vacacionales. Este modelo de turismo residencial produjo un desarrollo urbanístico sin precedentes en todo el litoral que también necesitó de abundante mano de obra. En las últimas décadas, el crecimiento potenciado por ambos sectores económicos fomentó una importante inmigración de familias procedentes fundamentalmente del norte de África, Sudamérica y Europa. En consecuencia, los municipios que conforman la comarca –Cartagena, Torre-Pacheco, San Pedro del Pinatar, San Javier, La Unión, Los Alcázares y Fuente Álamo– presentan las tasas de inmigrantes más altas de la región.

Puesto que cada municipio tiene características propias que lo hacen singular –número de habitantes, composición de la población, tipos de centros educativos, etc.–, la selección del

municipio para realizar el trabajo de campo se hizo de manera intencional, atendiendo a varios criterios. El primer criterio fue que existiera al menos un centro gueto, un hecho que encontramos en muchas localidades de la comarca; el segundo criterio, que hubiese doble red de enseñanza –pública y privada–, algo que cumplen todos los municipios; el tercer criterio, que la proporción de inmigrantes no fuese extrema (entre 15 % y 25 % de alumnado extranjero) y, por último, que los centros concertados no fuesen de carácter religioso, pues la presencia de centros católicos supone de manera inmediata la autoexclusión de toda la población inmigrante musulmana que es mayoritaria en la zona, y por tanto opinamos que dificultaría visibilizar otras dinámicas segregadoras menos evidentes.

Finalmente, se seleccionó un municipio donde el porcentaje de alumnado extranjero ronda el 20 %, por encima de la media regional (12 %), aunque muy por debajo de otros municipios del entorno que tienen tasas del 30 % (CARM, 2016). Sin embargo, la movilidad de los alumnos hacia y desde localidades cercanas, nos hizo flexibilizar el ámbito e incluir colegios y centros de secundaria de la comarca, y considerar las opiniones de estas familias que se desplazan diariamente para llevar a sus hijos a centros alejados de su residencia.

El campo

En el curso 2015/2016, en el municipio había 3.352 alumnos matriculados en enseñanzas del régimen general: 2.148 en centros públicos, 1.204 en privados concertados y 63 en privados. El total de alumnos extranjeros era de 798, de los cuales el 53 % procedía de África (sobre todo de Marruecos), 19 % de América del Sur y el 18 % de Europa (CARM, 2016). Para su escolarización se contaba con cuatro centros públicos y un centro privado-concertado. Además, a menos de 10 km hay dos centros privados donde también está escolarizada una pequeña parte del alumnado del municipio. La siguiente tabla presenta los rasgos básicos de cada uno de los centros:

Tabla 1. Centros que acogen al alumnado del municipio¹

Centro	Titularidad	Etapas	Oferta educativa y servicios	Concentración del alumnado ²
A	Público	Infantil Primaria	No tiene ningún servicio extra. Horario: 9-15.	Todo el alumnado es nativo.
B	Público	Infantil Primaria	Aula de Logopedia y Pedagogía Terapéutica. Fisioterapia. Transporte. Banco de libros. Horario: 9-15	Casi la totalidad del alumnado es de origen extranjero, especialmente marroquí y ecuatoriano. Es una escuela gueto.
C	Público	Infantil Primaria	Aula de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje. Fisioterapia. Transporte. Banco de libros. Horario: 9-15.	Escuela multicultural con proporciones elevadas de alumnado de origen extranjero, (entre ellos, europeos, marroquíes y ecuatorianos).
D	Privado-concertado ³	Infantil Primaria ESO Bachillerato 4 CFPGS 2 CFPGM	Bilingüe. Comedor. Transporte. Horario 9-17:30.	No hay inmigrantes con desventaja socioeconómica.
E	Público	ESO Bachillerato FPB	Transporte. Horario: 8:30-14:30.	Es un centro multicultural con proporciones elevadas de alumnado de origen extranjero.
F	Privado	Infantil Primaria ESO Bachillerato	Sistema Británico. Bilingüe. Comedor. Transporte. Horario: 9-16:30.	No hay inmigrantes con desventaja socioeconómica.
G	Privado	Infantil Primaria ESO Bachillerato	Bilingüe. Comedor. Transporte. Aula matinal. Horario: 7:45-17.	No hay inmigrantes. Todo el alumnado es nativo.

Fuente: Elaboración propia

¹ Abreviaturas empleadas: ESO (Educación Secundaria Obligatoria), FPB (Formación Profesional Básica); FPGM (Formación Profesional de Grado Medio), FPGS (Formación Profesional de Grado Superior).

² Conviene aclarar que las bases de datos administrativas proporcionan información sobre la distribución del alumnado extranjero entre las redes pública, privada y privada-concertada en el ámbito autonómico, pero ocultan esta distribución en el ámbito municipal y de centro. En consecuencia, la información sobre la concentración del alumnado es cualitativa y ha sido obtenida a través de la observación participante y de las entrevistas a directivos, profesorado, padres y madres.

³ En el momento de realizar el estudio el Bachillerato y la Formación profesional no estaban concertadas, aunque según información de la Consejería de Educación, podrán concertarse para el curso 2017/2018.

Sobre las técnicas

El trabajo de campo se desarrolló durante los cursos 2014/2015 y 2015/2016. Las técnicas de investigación utilizadas fueron las clásicas de la metodología etnográfica: concretamente, análisis documental, entrevistas abiertas y observación participante. La ventaja de este enfoque es que nos ha permitido observar las creencias y valores de padres, madres, profesorado y directivos, desvelando el entramado de expectativas particulares, relaciones y recelos, así como las políticas encubiertas de los centros.

En total, fueron 30 las personas entrevistadas: dos directores, un secretario, dos presidentes de Asociación de Padres y Madres, ocho maestras, cinco profesores de secundaria, tres padres y nueve madres. Además, visitamos todos los centros observando las instalaciones, los servicios y, especialmente, las características del alumnado. Respecto al análisis documental, realizamos un estudio comparado de la información que ofrecen los centros a través de sus páginas web sobre proyecto pedagógico, instalaciones, servicios complementarios, etc., así como de la que se publica en el portal de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma.

LA DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN LA REGIÓN DE MURCIA

El fenómeno de la inmigración se inició hace tres décadas, acelerándose a finales de los noventa. Según el Instituto Nacional de Estadística, la Región de Murcia contaba con 1.149.328 habitantes en el año 2000, de los que 26.189 eran extranjeros. En 2017, la región tenía 1.472.940 habitantes, de los cuales 200.000 eran extranjeros. Esta incorporación de población extranjera es, sin duda, uno de los fenómenos de mayores consecuencias de la historia reciente de la región, especialmente en el ámbito educativo.

El impacto sobre el sistema educativo se puede ver al analizar la escolarización del alumnado extranjero desde el año 2000 (Tabla 2). En el curso 2000/2001, el porcentaje de alumnado extranjero era de un 1,9 % en la región, pasando en el curso 2007/2008 a un 12,6 %, un incremento de más de diez puntos en tan solo siete años que supuso un esfuerzo enorme para el sistema educativo y muy especialmente para el profesorado. Esta tendencia,

que se frenó con la crisis económica, se ha estabilizado en los últimos años en torno al 12 % de alumnos extranjeros.

Por otro lado, los datos nos muestran que la enseñanza privada ha experimentado un incremento del 5,5 % desde el curso 2000/2001, pasando de un 24,5 % a un 29 %. Se trata de un crecimiento que no ha sufrido estancamientos durante la crisis; al contrario: el incremento ha sido lineal y constante durante todo este periodo. Respecto a la relación de equilibrio en la acogida de alumnado extranjero, comprobamos que en el curso 2000/2001 era de 2,7 y en el 2015/2016, de 3,03, fluctuando ligeramente cada curso entorno a un índice 3, es decir, en todo el periodo, la red pública ha acogido tres veces más alumnado inmigrante que la privada.

Tabla 2: Evolución del alumnado matriculado en el régimen general según titularidad del centro.

	Todo el alumnado				Alumnado extranjero						Índice equilibrio
	C. Públicos	C. Privados	Total	% Enseñanza Privada	C. Públicos	C. Privados	Total	Porcentaje	% en C. Públicos	% en C. Privados	
2015/16	204.604	83.569	288.173	29,00 %	30.416	4.098	34.514	12,00 %	14,90 %	4,90 %	3,03
2014/15	204.897	82.376	287.273	28,68 %	30.173	3.713	33.886	11,80 %	14,70 %	4,50 %	3,27
2013/14	204.459	80.819	285.278	28,33 %	29.978	3.370	33.348	11,70 %	14,70 %	4,20 %	3,52
2012/13	204.466	78.519	282.985	27,75 %	29.806	3.605	33.411	11,80 %	14,60 %	4,60 %	3,18
2011/12	201.531	77.424	278.955	27,76 %	29.431	3.685	33.116	11,90 %	14,60 %	4,80 %	3,07
2010/11	201.080	76.248	277.328	27,49 %	29.380	3.791	33.171	12,00 %	14,60 %	5,00 %	2,94
2009/10	196.603	75.180	271.783	27,66 %	30.303	4.002	34.305	12,60 %	15,40 %	5,30 %	2,9
2008/09	191.996	72.251	264.247	27,34 %	28.281	3.844	32.125	12,20 %	14,70 %	5,30 %	2,77
2007/08	189.851	70.258	260.109	27,01 %	29.187	3.638	32.825	12,60 %	15,40 %	5,20 %	2,97
2006/07	186.413	67.778	254.191	26,66 %	25.264	3.103	28.367	11,20 %	13,60 %	4,60 %	2,96
2005/06	183.208	64.657	247.865	26,09 %	22.784	3.001	25.785	10,40 %	12,40 %	4,60 %	2,68
2004/05	179.092	62.489	241.581	25,87 %	19.036	2.419	21.455	8,90 %	10,60 %	3,90 %	2,75
2003/04	179.187	61.793	240.980	25,64 %	16.384	2.073	18.457	7,70 %	9,10 %	3,40 %	2,73
2002/03	174.852	59.808	234.660	25,49 %	12.311	1.394	13.705	5,80 %	7,00 %	2,30 %	3,02
2001/02	172.452	58.781	231.233	25,42 %	7.252	874	8.126	3,50 %	4,20 %	1,50 %	2,83
2000/01	173.796	56.358	230.154	24,49 %	3.870	465	4.335	1,90 %	2,20 %	0,80 %	2,7

Fuente: Elaboración propia a partir de CARM (2016)

Centrándonos en el curso 2015/2016, podemos observar que se matricularon 288.173 alumnos en enseñanzas del régimen general. De estos, 34.514, es decir, un 12% eran alumnos de nacionalidad extranjera. La red pública acogió a 30.416 (88,1 %); la privada, concertada y no concertada, a 4.098 (11,9 %). Cuando analizamos el peso del alumnado extranjero dentro de cada una de las redes, observamos que en la red pública el 14,9 % del alumnado era extranjero, mientras en la red privada tan solo se halla el 4,9 %. Por tanto, la red pública triplica el esfuerzo de acogida respecto a la red privada.

No todos los inmigrantes son iguales

Los alumnos extranjeros no son un colectivo homogéneo. De hecho, en la Región de Murcia hay noventa y una nacionalidades, pero con una concentración importante, ya que el alumnado procedente de Marruecos supone el 50,7 % (18.131 alumnos), seguido de Ecuador con el 14,6 % (5.224 alumnos), y a cierta distancia de Bolivia (5,4 %) y Rumanía (3,9 %), mientras el resto se distribuye en porcentajes inferiores al 3 % (Tabla 3).

Podemos observar que, aunque el 88,1 % del alumnado extranjero está en los centros públicos y el 11,9 % en concertados y privados; en el caso de alumnos marroquíes el 94 % están en los públicos, el 5,2 % en los privados concertados y un 0,2 % en la privada. Una tendencia similar ocurre con rumanos, búlgaros y argelinos. Por el contrario, el alumnado inglés es acogido en un 62,2 % en centros públicos, 19 % en concertados y 18,80 % en privados. De manera similar, el 72,5 % de alumnos chinos se matricula en centros públicos; el 22,3 %, en concertados y el 5,2 %, en privados (Tabla 3). Estos datos apuntan a una exclusión socioeconómica o étnica más intensa en unos colectivos que en otros.

Tabla 3: Alumnado extranjero por nacionalidad y titularidad del centro. Curso 2015/2016⁴

	TOTAL		Pública		Privada		Privada Concertada		Privada no concertada	
Marruecos	18.131	50,7 %	17.039	94,00 %	1.092	6,00 %	1.056	5,80 %	36	0,20 %
Ecuador	5.224	14,6 %	4.303	82,40 %	921	17,60 %	861	16,50 %	60	1,10 %
Bolivia	1.915	5,4 %	1.651	86,20 %	264	13,80 %	244	12,70 %	20	1,00 %
Rumanía	1.405	3,9 %	1.306	93,00 %	99	7,00 %	83	5,90 %	16	1,10 %
Ucrania	1.000	2,8 %	866	86,60 %	134	13,40 %	123	12,30 %	11	1,10 %
China	846	2,4 %	613	72,50 %	233	27,50 %	189	22,30 %	44	5,20 %
Bulgaria	740	2,1 %	695	93,90 %	45	6,10 %	44	5,90 %	1	0,10 %
Colombia	689	1,9 %	556	80,70 %	133	19,30 %	116	16,80 %	17	2,50 %
Reino Unido	672	1,9 %	418	62,20 %	254	37,80 %	128	19,00 %	126	18,80 %
Argelia	378	1,1 %	347	91,80 %	31	8,20 %	31	8,20 %	0	0,00 %
Argentina	331	0,9 %	289	87,30 %	42	12,70 %	34	10,30 %	8	2,40 %
Francia	304	0,8 %	153	50,30 %	151	49,70 %	18	5,90 %	133	43,80 %
Paraguay	291	0,8 %	246	84,50 %	45	15,50 %	39	13,40 %	6	2,10 %
Nigeria	281	0,8 %	194	69,00 %	87	31,00 %	78	27,80 %	9	3,20 %
Rusia	260	0,7 %	164	63,10 %	96	36,90 %	32	12,30 %	64	24,60 %
Brasil	229	0,6 %	185	80,80 %	44	19,20 %	40	17,50 %	4	1,70 %
Portugal	210	0,6 %	194	92,40 %	16	7,60 %	16	7,60 %	0	0,00 %
Otras	2.861	8,0 %	2.447	85,50 %	414	14,50 %	316	11,00 %	98	3,40 %

Fuente: Elaboración propia a partir de CARM (2016)

Los datos regionales nos revelan dos tendencias importantes; la primera, ampliamente conocida y debatida, es que los alumnos inmigrantes se escolarizan fundamentalmente en la escuela pública; la segunda, menos divulgada, es la disparidad en la distribución según la nacionalidad del alumno inmigrante.

Desde un punto de vista macro, el desequilibrio en el reparto del alumnado entre las redes públicas, privada concertada y privada no concertada, siendo importante, no es suficiente para explicar la existencia de escuelas gueto. Pensemos que globalmente, aun cuando la escuela pública está asumiendo la escolarización de la mayor parte del alumnado extranjero (88,1 %), se trata de un 14,9 % del total de la red, un porcentaje que sin duda puede distribuirse de manera equilibrada. Por tanto, es lógico pensar que otro factor importante puede ser la distribución de la población escolar extranjera por el territorio regional. Así,

⁴ Eliminamos de la tabla nacionalidades con menos de 200 alumnos matriculados.

analizando esta realidad por municipios, aparecen datos reveladores.

Distribución por municipios

Mientras la media regional se sitúa en un 12 % de alumnado extranjero, nueve municipios sobrepasan el 20 %. Bajo estas condiciones el reto para conseguir una correcta distribución del alumnado es, sin duda, mucho más complejo, pues algunos municipios duplican y casi triplican la media regional.

Tabla 4: Distribución del alumnado extranjero en enseñanzas del régimen general por municipios. Curso 2015/2016

	TOTAL Alumnos	Extranjeros		Red pública municipal	
		Total	%	Alumnos	%
Torre-Pacheco	8.183	2.479	30,30 %	6.431	78,6 %
Fuente Álamo	3.295	919	27,90 %	2.533	76,9 %
San Javier	5.903	1.560	26,40 %	5.009	84,9 %
Mazarrón	4.827	1.237	25,60 %	4.507	93,4 %
Beniel	2.050	510	24,90 %	1.652	80,6 %
Alcázares (Los)	3.352	798	23,80 %	2.148	64,1 %
San Pedro del Pinatar	4.822	1.127	23,40 %	3.668	76,1 %
Alhama de Murcia	4.238	884	20,90 %	3.869	91,3 %
Totana	5.818	1.196	20,60 %	4.422	76,0 %
Santomera	3.499	578	16,50 %	2.621	74,9 %
Lorca	17.775	2.906	16,30 %	15.659	88,1 %
Fortuna	1.754	282	16,10 %	1.675	95,5 %
Blanca	1.038	162	15,60 %	712	68,6 %
Puerto Lumbreras	2.623	404	15,40 %	2.623	100,0 %
Mula	3.179	437	13,70 %	1.988	62,5 %
Alguazas	1.988	269	13,50 %	1.381	69,5 %
Jumilla	4.440	538	12,10 %	3.779	85,1 %
Pliego	661	79	12,00 %	661	100,0 %
Lorquí	1.067	124	11,60 %	1.067	100,0 %
Ulea	54	6	11,10 %	54	100,0 %
Unión (La)	4.057	447	11,00 %	2.550	62,9 %
Cartagena	43.498	4.543	10,40 %	29.099	66,9 %
Águilas	6.068	575	9,50 %	4.917	81,0 %
Murcia	89.127	7.943	8,90 %	54.273	60,9 %
Abarán	2.097	185	8,80 %	1.765	84,2 %
Archena	3.958	342	8,60 %	3.250	82,1%
Librilla	830	70	8,40 %	830	100,0 %
Chegín	2.376	190	8,00 %	2.031	85,5 %
Ceutí	2.283	180	7,90 %	1.955	85,6 %
Calasparra	1.543	121	7,80 %	1.248	80,9 %
Abanilla	795	61	7,70 %	795	100,0 %
Alcantarilla	9.010	692	7,70 %	6.187	68,7 %
Cieza	6.714	487	7,30 %	4.472	66,6 %
Molina de Segura	15.529	1.109	7,10 %	8.668	55,8 %
Yecla	7.046	417	5,90 %	6.040	85,7 %

Torres de Cotillas (Las)	3.858	218	5,70 %	2.604	67,5 %
Caravaca de la Cruz	5.278	289	5,50%	4.496	85,2 %
Bullas	1.873	100	5,30 %	1.572	83,9 %
Moratalla	1.073	36	3,40 %	799	74,5 %
Campos del Río	183	5	2,70 %	183	100,0 %
Ricote	75	2	2,70 %	75	100,0 %
Aledo	81	2	2,50 %	81	100,0 %
Villanueva del Río Segura	127	3	2,40 %	127	100,0 %
Albudeite	116	2	1,70 %	116	100,0 %
Ojós	12	0	0,00 %	12	100,0 %
MURCIA (Región de)	288.173	34.514	12,00 %	204.604	71,0 %

Fuente: Elaboración propia a partir de CARM (2016)

La Administración no publica la distribución del alumnado extranjero en cada municipio, pero si hacemos una estimación transfiriendo el porcentaje de reparto global al ámbito municipal, observaremos que el problema se agrava en la red pública en función del tamaño de la red privada, una relación directamente proporcional: a mayor tamaño de la red privada, más concentración en la pública. Esta relación genera diversos escenarios, y el peor se da en municipios con un alto porcentaje de inmigración y alto número de plazas concertadas.

El efecto de este desequilibrio entre la red pública y la red privada es incuestionable, pero no es suficiente para explicar la intensidad del fenómeno en algunos centros y en ningún caso explica totalmente la guetización. En los municipios donde encontramos guetos escolares, necesariamente se está produciendo un reparto desigual dentro de la propia red pública, un hecho que ya ha sido señalado en otras investigaciones (Veredas, 2006; Madruga, 2002; Bonal, 2002; Poveda et al., 2011).

Para superar la limitación de las estadísticas oficiales e indagar en los mecanismos que participan en la construcción de la segregación y los centros guetos, se hace necesario dejar los datos macroestadísticos y bajar a los contextos locales donde se expresan los dispositivos socioculturales de la segregación escolar.

EL DISPOSITIVO SOCIOCULTURAL DE LA SEGREGACIÓN ESCOLAR

Nuestro análisis parte de la constatación de la segregación del alumnado en el municipio estudiado. Como apuntamos en la Tabla 1, el centro B es un gueto escolar donde la casi totalidad del alumnado es inmigrante, principalmente de origen marroquí, y en menor grado de origen ecuatoriano. Los alumnos nativos son el colectivo más reducido. Parte de

ellos son de etnia gitana. En ciertas clases, ningún alumno es español. Por otro lado, los centros A, D, F y G o no tienen alumnado inmigrante o este procede de Europa occidental y no presenta ninguna desventaja socioeconómica ni necesidades educativas especiales. Los centros C y E, aunque tienen una sobrerrepresentación de alumnos inmigrantes, son centros multiculturales donde están representados todos los colectivos de inmigrantes del municipio.

En el siguiente apartado describimos la parte del dispositivo segregador que es generada por el conjunto de elementos estructurales y dependientes de las políticas públicas y de la iniciativa de las empresas educativas, que denominaremos dimensión instrumental, pues nos señala el proyecto ideológico y político que bajo una racionalidad instrumental (Díaz de Rada, 1999) define y orienta el sistema educativo regional y, por extensión, el municipal.

Dimensión instrumental del dispositivo segregador

El desarrollo de la red privada concertada

Según datos del Ministerio de Educación, en la Región de Murcia, durante el periodo 2009-2015, el gasto público en educación sufrió una disminución de un 11 %. Esta caída en el presupuesto global para Educación en los centros públicos se tradujo en recortes y empeoramiento de la oferta educativa, de las condiciones laborales, de la ratio profesor-alumno y de los servicios educativos. En este mismo periodo, las partidas destinadas a conciertos educativos y subvenciones se incrementaron un 19,24 % (MECD, 2017).

Las cifras reflejan cómo en estos años de recesión económica la enseñanza concertada ha salido reforzada con respecto a la pública. En lo que respecta al gasto educativo total de la región, vemos que la inversión en centros concertados ha pasado del 15 % en 2009 al 20 % en 2015.

Tabla 5: Evolución del gasto en educación y conciertos educativos

	2009	2015	Variación
Gasto público en educación (miles de euros)	1.181.799	1.052.176	-10,97 %
Gasto en conciertos y subvenciones (miles de euros)	176.252	210.158	19,24 %
Inversión en concertada	15 %	20 %	5 %

Fuente: Elaboración propia a partir de MECD (2017)

Esta evolución responde claramente a una voluntad política de apoyar e impulsar los centros privados-concertados. El último impulso en esta línea es la nueva orden de conciertos⁵ que permite ampliar los conciertos al bachillerato y ciclos formativos de grado medio y superior. En consecuencia, conocido el tradicional efecto segregador que la educación concertada ha ejercido desde su existencia, extender esta red es fomentar la segregación.

Por tanto, el primer mecanismo de segregación han sido y son las acciones por expandir y fortalecer la red privada concertada, frente a la reducción del tamaño y de la inversión en la red pública.

Factor económico

Cuando se trata el fenómeno de la segregación escolar, la enseñanza privada no concertada queda fuera del debate tanto político como académico. En el marco legal y en el discurso imperante, se asume que los centros privados tienen libertad para seleccionar al alumnado e imponer cuotas por sus servicios bajo los principios de la libertad de empresa. Así, el centro privado F tienen cuotas mensuales que se acercan al Salario Mínimo Interprofesional (SMI) y el centro G lo sobrepasa. Evidentemente, a estos centros sólo pueden acceder los alumnos pertenecientes a las élites económicas del municipio, fundamentalmente españoles y, en menor grado, inmigrantes de Europa occidental. El número es relativamente pequeño, pero no deja de tener un impacto en la segregación escolar.

Por su parte, el centro concertado D debería ser totalmente gratuito, pero, según nos informan las familias, el inicio de curso supone un desembolso de más de seiscientos euros por alumno, debido a la compra de libros de texto, material escolar y uniforme, además de una cuota “voluntaria” de cincuenta euros mensuales en concepto de seguro. Estas cantidades son asumibles para las clases medias, pero resultan excesivas para la población inmigrante y los españoles con condiciones socioeconómicas precarias; por tanto, es un centro que descartan como opción para sus hijos.

⁵ Orden de 30 de marzo de 2017, de la Consejería de Educación y Universidades por la que se establece el procedimiento para la aplicación del régimen de conciertos educativos para el periodo comprendido entre los cursos 2017/2018 y 2022/2023.

En consecuencia, el segundo factor estructural de segregación es el económico y está generado por la enseñanza privada no financiada, que acoge a las clases altas, y por la privada concertada, cuyos gastos aleja a las familias con condiciones socioeconómicas más desfavorables, fundamentalmente inmigrantes.

Factor movilidad

Las características de los barrios cercanos a cada centro, junto a las posibilidades de desplazamiento de los diferentes colectivos de familias, definen otro mecanismo de segregación estructural.

La facilidad de acceso de cada colectivo a los distintos centros produce realidades diversas. En un extremo estaría el centro público A, ubicado en una urbanización de clase media de familias mayoritariamente de origen español y sin servicio de transporte escolar. Ambos factores le han permitido preservar su identidad como centro exclusivamente para los alumnos del barrio. En el otro extremo, tenemos el centro público B ubicado en un entorno con un gran número de familias inmigrantes, de origen marroquí y ecuatoriano, y que cuenta con servicio de transporte escolar que recoge alumnado de la periferia rural del municipio, principalmente de origen marroquí. En este caso, tanto la ubicación como el transporte escolar se han convertido en elementos potenciadores de la guetización del centro.

En una posición intermedia está el centro C, situado en una zona residencial de clase media de familias españolas y europeas y con transporte escolar, por lo que acoge a inmigrantes marroquíes de las zonas rurales. Una situación similar es la del IES público E, ubicado en el centro del municipio y con un transporte con rutas por todos los barrios y por las zonas rurales. En ambos casos, el transporte compensa en cierta forma el perfil del alumnado de los barrios.

Por su parte, el centro D está ubicado en una zona limítrofe del municipio y los centros privados E y F se encuentran a unos diez kilómetros de distancia en localidades vecinas. Todos ellos disponen de transporte escolar propio aunque con rutas limitadas, de modo que es común que las propias familias lleven y recojan a sus hijos con sus vehículos.

Evidentemente, sólo las familias con mayores medios pueden asumir los costos de desplazamiento diario para acceder a centros educativos más alejados de su residencia, mientras otras tendrán como única opción el centro del barrio o aquellos donde alcance a través del transporte escolar, que, como hemos visto, es limitado e ineficaz desde el punto de vista de la distribución equilibrada del alumnado.

Una respuesta recurrente de los centros que han sorteado el problema de la inmigración y de los gestores que deberían actuar para evitar la guetización es que la concentración del alumnado inmigrante está vinculada a la realidad del barrio donde se ubica. Sin embargo, hay otros elementos que tienen una gran influencia. Como hemos visto, el transporte escolar puede ser un elemento compensador cuando se usa para mejorar la distribución, o un elemento segregador cuando intensifica la concentración de un tipo de alumnado.

La directiva del centro público A justifica que no hay presencia de alumnos extranjeros por las características del barrio donde se ubica. Sin embargo, directivos de otros centros nos informan que dicho centro ha utilizado distintas estrategias para evitar que entraran inmigrantes o alumnado con algún tipo de desventaja social:

“Esto de la ubicación del centro es verdad. ¡Pero cuidado!: el colegio A nunca ha querido el transporte. Además, se mantiene con una línea cuando el centro permite ampliar a dos. El equipo directivo del centro ha luchado para no crecer y, así, librarse de los alumnos inmigrantes. Además, en el proceso de admisión tiene como criterio a valorar ‘Ser hijo o hermano de antiguo alumno del centro escolar’.”

Así, la escasez de plazas, la ausencia de transporte y el criterio de admisión hacen que los nuevos alumnos escolarizados sean siempre nativos. Se trata de un centro público que busca mecanismos para preservar sus ventajas, pero esta actuación ha generado una mayor segregación dentro de la propia red pública que entre esta y la privada.

En resumen, otro mecanismo de segregación es el “factor movilidad”, influenciado por las características de los barrios donde se ubican los centros, el diseño de las rutas de transporte sin considerar una distribución equilibrada y la capacidad de desplazamiento de las familias con más medios a centros lejanos.

Inversión en educación pública: Servicios y oferta educativa

El comedor escolar es fundamental para las familias cuando ambos progenitores trabajan. En algunos casos, los padres requieren que sus hijos permanezcan en el centro hasta que ellos finalicen su jornada laboral, por lo que el comedor escolar y las actividades extraescolares por las tardes son imprescindibles para estas familias. En este punto, hay que destacar que ningún centro público del municipio dispone de comedor propio y la oferta de actividades extraescolares es escasa, mientras los centros privados y privados concertados disponen de comedor y de una extensa oferta de actividades vespertinas. Otro recurso que las familias de clase media demandan es la enseñanza de idiomas. Hay que remarcar que ningún centro público del municipio es bilingüe, mientras todos los privados lo son. En este sentido, es clarificador el análisis que nos hace un padre:

“Mi mujer y yo trabajamos todo el día y no podemos recoger al crío a las dos y media. El único centro que lo tiene hasta la tarde es el concertado. Allí come y por la tarde hace actividades y deporte, y eso es mejor que estar en casa toda la tarde con la consola o por la calle con los amigos. Además, le dan inglés y me quito la academia”.

En definitiva, la falta de inversión en oferta educativa, en servicios complementarios como el comedor y en actividades extraescolares dentro de la red pública contrasta con la oferta de la red privada y privada concertada. Podemos concluir que el estancamiento de la red pública frente al progreso de la privada es un elemento de segregación estructural.

Ideario

El ideario de un centro expresa los principios y valores, ideológicos o religiosos, sobre los que fundamenta su diseño educativo con el objetivo de inculcarlos en sus alumnos. En este sentido, la escuela pública se rige por el pluralismo interno y la neutralidad, pues acoge y respeta todas las expresiones ideológicas y religiosas que se dan en la sociedad, y no toma partido ante ninguna de ellas. Por su parte, en los centros privados este pluralismo interno es opcional ya que la Constitución española les permite definir su propio ideario, por supuesto dentro del respeto a los principios constitucionales.

En la red privada los idearios católicos son sin duda los más extendidos. El carácter religioso de un centro tiene implicaciones importantes, pues en los municipios con

presencia de centros privados concertados católicos, el alumnado no católico tiene automáticamente reducidas sus posibilidades de elección. Este hecho es, sin duda, relevante en la Región de Murcia, dado el número de centros religiosos concertados y debido a que la mayor parte del alumnado inmigrante es musulmán, lo que resulta en una segregación estructural importante.

En cualquier caso, en el municipio estudiado no hay centros religiosos, de manera que este factor no afecta a la segregación observada. Lo que sí hemos encontrado son familias españolas que, aunque no se consideren religiosas, en ocasiones optan por centros religiosos para eludir los centros gueto del municipio. Así afirma una madre española:

“Si me dieran el centro A dejaba al crío en el pueblo, pero no me lo van a dar, así que, como tengo familia en (...), lo llevaré a las monjas (...). Ni mi marido ni yo somos muy religiosos, pero el ambiente en el colegio es mejor que los del pueblo, que están fatal”.

En el caso de centros privados no religiosos (D, F y G) destaca su vocación internacional y un enfoque pedagógico que enfatiza el desarrollo de competencias que permitan a sus estudiantes un brillante futuro profesional. Sin embargo, observamos que a la hora de elegir, las familias no tienen muy en cuenta estos idearios explícitos que están supeditados a otros factores más importantes como el tipo de alumnado que acoge o los servicios que ofrecen.

En consecuencia, es evidente que el carácter católico de un centro es un factor estructural de segregación de toda la población musulmana; pero no inhibe a los españoles no religiosos cuando se trata de evitar centros guetos. Otros idearios no tienen un efecto remarcable en las decisiones de las familias.

El proceso de escolarización: zonificación, baremo y reserva de plazas

El municipio es distrito único desde hace años. El modelo, que recientemente se ha implantado en toda la Región de Murcia, implica que las familias pueden elegir libremente cualquier centro del municipio. Evidentemente, ya hemos visto cómo los factores económicos y de movilidad limitan a las clases más desfavorecidas, fundamentalmente inmigrantes, para poder ejercer plenamente su derecho de elección. Sin embargo, se podría favorecer a estas rentas más bajas en los procesos de escolarización, pues una vez las

familias solicitan centro, si se produce mayor demanda que oferta en alguno, se dirime a través de los criterios de baremación que la Administración define. Así, desde el punto de vista económico, es destacable que en los criterios actuales las rentas bajas obtengan una puntuación que no tiene gran impacto cuando se compara con criterios de proximidad o tener hermanos matriculados⁶.

Otro elemento relevante del sistema de escolarización es que no se realiza una reserva de plazas escolares para el alumnado de escolarización tardía, cuando se trata de una realidad cotidiana. La importancia de esta reserva para luchar contra la segregación nos la explica el secretario de uno de los centros:

“Los centros más demandados son A y D, que al inicio de curso ya están con todas sus plazas cubiertas y con la máxima ratio. Donde suelen quedar plazas son en los centros B, C y E, principalmente el centro B, que es el menos demandado. Pero, claro, los alumnos inmigrantes llegan durante todo el año. ¿Dónde se van a matricular a estos alumnos? En el centro B y E, alimentando aún más la segregación municipal. Bastaría dejar una o dos plazas por nivel en cada centro para que el alumno se fuera distribuyendo conforme se va incorporando”.

Una fórmula que resolvería el desequilibrio de manera inmediata es la reserva de un porcentaje de plazas para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y de incorporación tardía al sistema en cada uno de los centros públicos y privados concertados. Soluciones más moderadas pasarían por establecer áreas de escolarización municipal atendiendo eminentemente a criterios pedagógicos y socioeconómicos que beneficien al conjunto de la ciudadanía y al sistema educativo regional en su totalidad y que deben ser revisadas periódicamente para garantizar que cumplen con los objetivos previstos. También sería conveniente aumentar la puntuación en los criterios de baremación de las familias con condiciones socioeconómicas más desfavorables.

El proceso de escolarización en la Región de Murcia permite a las familias la máxima libertad para elegir centro. Desde el mundo académico, está ampliamente estudiada y documentada la relación entre la libertad de elección y el aumento de la segregación (Alegre, 2010; Fernández, 2007; Maroy, 2008; Valiente, 2008). Por ello organismos como la

⁶ En el curso 2016/2017, se otorgaba 0.25 puntos a las rentas bajas, lo que no tiene gran impacto cuando se compara con criterios de proximidad (5 puntos) o hermanos matriculados (10 puntos).

OCDE (2012a) advierten de esta relación y recomiendan “equilibrar la libertad de elección y limitar los efectos negativos sobre la equidad”, proponiendo “esquemas de elección controlada” que permitan “combinar libertad de elección paterna con una distribución más diversa de estudiantes”.

En consecuencia, tanto la opinión de organismos internacionales y del mundo académico como el propio sentido común nos indican que estos criterios de escolarización, favorecedores al extremo de la libertad de elección de las familias, intensifican la segregación del alumnado con condiciones más vulnerables.

Llegados aquí, podemos afirmar que el dispositivo actualmente implantado desde la Administración y por la iniciativa privada favorece la segregación del alumnado. Los elementos analizados –desarrollo de la red privada, costos de los centros, posibilidades de movilidad, servicios y enseñanzas, ideario del centro y el proceso de escolarización– definen un espacio de posibilidades para que las clases medias y altas elijan libremente, pero imposibilitan o dificultan esa misma libertad a las clases más desfavorecidas.

No obstante, el dispositivo segregador no se cierra aquí. Todo lo que se propone desde la dimensión instrumental sufre la “mediación sociocultural, intersubjetiva, de los sentidos, los valores y los fines” (Díaz de Rada, 1999) de los actores locales. En consecuencia, el dispositivo segregador está constituido también por elementos que actúan desde esta dimensión convencional de la experiencia.

Dimensión convencional del dispositivo segregador

Ciertos mecanismos del dispositivo de la segregación se basan en creencias y valores de los actores educativos –directivos, profesores y familias– que actúan desde su propia intersubjetividad conformando la realidad del sistema educativo municipal. A continuación, describimos cuatro de los elementos observados con mayor impacto sobre la segregación.

La gestión municipal

En el municipio estudiado, la segregación del alumnado con necesidades de apoyo educativo es tratado bajo criterios de especialización por centros. Compruébese las

aseveraciones que realiza el secretario del centro B:

“El centro D, A y el ayuntamiento, ya desde la guardería, cuando veían un crío con algún tipo de problema, como nosotros teníamos los recursos, le decían tú tienes que pedir el centro B. No le decían tú puedes pedir lo que quieras y que te pongan el auxiliar allí para ti, no, no. (...) en el ayuntamiento, tú das un perfil, entonces, te puede interesar aquí. Si das otro, te puede interesar allí. (...) palabras textuales de la concejala: ‘ya se me ha echado a perder tu colegio; no voy a echar a perder otro’.”

Para el gobierno municipal, la guetización del centro B no es tratada como un problema a resolver, sino como la solución para preservar al resto de centros de alumnado con necesidades de apoyo educativo (entre estos, los inmigrantes).

Por su parte la mayoría, de representantes de la comisión de escolarización actúan bajo la misma visión. De manera que las demandas de distribución equilibrada que desde el centro B se han realizado no han sido atendidas. De hecho, las instrucciones recibidas siempre han sido priorizar las peticiones de las familias, como nos comenta el secretario del centro B, refiriéndose a la distribución del alumnado inmigrante:

“Yo le he preguntado al inspector: ¿Esto es que no se puede repartir? La respuesta es: No. Hay que ver lo que nos piden las familias.”

La visión y los objetivos trazados desde el ayuntamiento y la comisión de escolarización pueden mejorar o empeorar la situación municipal de manera dramática. El estudio coordinado por Xavier Bonal (2012), donde se analizan seis experiencias de política local para luchar contra la segregación, así lo demuestra:

“A pesar de que el marco legal no otorga competencias excesivas a los ayuntamientos, la realidad de los municipios estudiados nos demuestra que por la vía de la corresponsabilidad y, en ocasiones, yendo más allá de lo que posibilita el mismo marco legal, es posible planificar para la equidad y aplicar medidas dirigidas a la escolarización equilibrada” (Bonal, 2012: 235. Traducción propia).

En consecuencia, la comprensión y sensibilidad de la administración local sobre las implicaciones de la concentración del alumnado junto a las mayorías que se conforman en

la comisión de escolarización municipal constituyen en nuestro caso un factor de segregación.

Política de acogida de los centros

Los centros privados (E y F) están orientados a las élites económicas de la comarca. Su carácter privado les otorga total libertad para seleccionar al alumnado. Por su parte, el centro D, como empresa educativa, intenta maximizar beneficios, por ejemplo, comercializando ellos mismos los libros de texto, materiales escolares y el uniforme, forzando compras que, según nos comentan los padres, a veces son excesivas. Sin embargo, el centro no se ha interesado por poner servicios para alumnos con necesidades de apoyo educativo, pues, en cuanto aparecen, son remitidos a los centros públicos. En una línea similar, el centro público A, durante años, ha intentado preservar sus ventajas dificultando el acceso de alumnado extranjero. Para ello, ha evitado aumentar su tamaño, poner servicio de comedor y transporte escolar.

Además, nos comentan que, cuando no les interesa un alumno, tanto el centro A como el D lo desvían a otros centros. Los mecanismos y artimañas para conseguirlo son variados: desde decirles a las familias que “no quedan plazas”, que “no les corresponde el centro” o cualquier otra información que las familias inmigrantes normalmente poco informadas aceptan sin cuestionar. En palabras de un directivo del centro B:

“La jefa de estudios (del centro público A) ha llegado a enseñar el colegio a quien le ha interesado. Es decir, tú eres una familia que me interesa, te acompaño, te enseño el colegio, quiero que te quedes. No me interesas, no, no, usted tiene que ir al centro B. Y como son gente que no sabe, realmente piensan que tienen que ir allí”.

En otra línea, los centros públicos B, C y E han estado abiertos a todo el alumnado. Los equipos directivos y el profesorado se han preocupado por la situación económica del alumnado. Han fomentado la actividad de las AMPAS, gestionan bancos de intercambio de libros de texto, intentan reducir todos los gastos posibles en material escolar y plantean actividades extraescolares de muy bajo coste. Incluso algunos profesores han hecho esfuerzos por aprender árabe y así mejorar la comunicación con las familias. Las familias marroquíes nos comentan que se sienten muy bien acogidas por el equipo directivo y el profesorado de estos centros, algo que no siempre ocurre en el centro concertado D y en el

centro público A. Las familias inmigrantes perciben esta diferencia de trato y se interesan, como es natural, por los centros donde son mejor atendidas. Nada más esclarecedor que escuchar las palabras del secretario del centro B:

“Si tú eres español en Londres, vas a un colegio inglés y te reciben mal y dicen ‘vaya usted al de en frente’, y vas y te reciben en castellano y te dicen ‘usted aquí va a estar muy bien’, ¿tú qué haces? Es de cajón, es que ya prefiero quedarme aquí. (...) la gente marroquí quiere ir a mi centro porque se siente bien. (...) Luego, que el jefe de estudios hable árabe, la profesora de compensatoria hable árabe, eso hace que se sientan bien acogidos. (...) Para mi jefa (directora), la imagen del centro era que se sientan bien tratados aquí, pero cuando han ido a otros centros, en el mismo centro le han dicho: ‘No, aquí los papeles, no. Llévalos al centro B. Eso me ha pasado: mandármelos de allí (centro público A) y decirme: ‘No, es que no me han querido coger los papeles’.”

Podemos observar que cada centro tiene sus propios objetivos explícitos o enmascarados: preservar sus ventajas activando mecanismos de protección (centro público A), promover sus aspiraciones elitistas en el caso de los centros privados (F y G) y del concertado (D); rechazo del alumnado con necesidades apoyo educativo (A y D); o apertura, atención, incluso acogida fraternal en la mayoría de los públicos (B, C y E).

En definitiva, la importancia de la política de acogida de los centros está en las diferentes actitudes que presentan hacia el más desfavorecido: cuando unos alejan y otros acogen, se genera otro importante factor de segregación.

Expectativas de las familias

Las familias españolas de clase media y alta apuestan por escolarizar a sus hijos en entornos de igual o superior nivel sociocultural. Muchos son los que desean y pocos los que alcanzan a escolarizar a sus hijos en los centros privados de la comarca, aunque la mayoría está satisfecha con centros culturalmente homogéneos como el A y D. Las preferencias de los padres se basan en los servicios y en la oferta educativa, pero también en el nivel educativo. Las familias españolas opinan que los inmigrantes bajan los niveles educativos del grupo debido al desconocimiento del idioma y al bajo nivel cultural de las familias. Una madre que tiene escolarizada a su hija en el centro A, preguntada por la opción de escolarización en otros centros, nos comenta:

“En las clases con tanto inmigrante no se avanza, algunos no saben el idioma y otros no quieren estudiar. Los profesores tienen que bajar mucho el nivel. Y hay que pensar que luego tienen que ir al instituto y no tienen nivel y suspenden, claro. El instituto es más duro y los niños tienen que ir preparados.”

Cuando hacen estas apreciaciones, implícitamente se están refiriendo al inmigrante marroquí, no tanto al ecuatoriano y, por supuesto, en ningún caso se considera al alumno de origen inglés, cuya presencia en las clases es considerada incluso como una ventaja. Estas percepciones sobre el impacto del alumnado inmigrante en el rendimiento de sus compañeros nativos, como ya sabemos, son infundadas (Carabaña, 2012; OCDE, 2012b); sin embargo, persisten y son alimentadas por los centros privados, que hacen intensas campañas de marketing vendiendo nivel educativo, distinción y expectativas de progreso social, animando a que las familias activen a la hora de elegir centro las “estrategias de clase”, en el sentido de Bourdieu, poniendo en marcha todos sus recursos y contactos para conseguir el mejor centro..

Para las familias marroquíes y ecuatorianas, los centros públicos como el B o C son una buena opción de escolarización por el transporte o por la cercanía a sus domicilios, por no haber cuotas de ningún tipo y por contar con un banco de libros gratuitos y un profesorado que se preocupa por no generarles gastos extraordinarios y por acogerlos.

En consecuencia, las diferentes expectativas entre las familias inmigrantes y nativas son un factor de segregación más. Las familias españolas son más exigentes y aspiran a centros mayoritariamente con alumnado nativo, bilingües y con servicios y actividades complementarias, mientras las familias inmigrantes se sienten satisfechas con los centros públicos.

Afinidad cultural

En general, todas las familias prefieren centros donde hay alumnado con características socioculturales similares a las suyas y también rechazan estar en aquellos donde se sienten en absoluta minoría. Las familias españolas prefieren los centros conformados por alumnos nativos o europeos (Centros A y D). En contraste, las familias marroquíes se sienten más cómodas en centros públicos donde encuentran a familiares y compatriotas (Centros B, C y

E).

Entre los padres y madres españoles, un argumento recurrente es la preferencia por la escuela pública, donde ellos estudiaron y con la que se siente en muchos casos ideológicamente comprometidos. Sin embargo, estas familias viven la contradicción de llevar a sus hijos a centros privados y privados concertados, pues la otra alternativa son los centros gueto donde hay clases en las que todo el alumnado es de origen extranjero. Para ellos resulta inaceptable que sus hijos sean la minoría social en estas clases. En palabras de una madre:

“Yo no soy racista, pero no puede ser que en el colegio B solo haya extranjeros. ¿Cómo voy a llevar a mi hija a esa escuela? Si no me la cogen en A o D, me la llevaré a otro pueblo”.

Es habitual preferir estar con quienes compartimos idioma, costumbres, preocupaciones o motivaciones y alejarnos de aquellos con los que no compartimos nada. La afinidad cultural es un factor de segregación importante, pero no uno más. La afinidad cultural que posiblemente siempre está en potencia no se expresa cuando todos los centros tienen una distribución equilibrada de los distintos colectivos étnicos y sociales, pero se activa de manera radical cuando la segregación ya ha producido centros gueto. En este punto, la afinidad cultural es un factor que por sí mismo estabiliza y perpetúa las distintas formas de concentración.

CONCLUSIONES

En la Región de Murcia hay una evidente segregación escolar entre la red pública y la privada. En la red pública, el 14,9 % del alumnado es extranjero, mientras en la privada supone sólo el 4,9 %. Conviene señalar que los alumnos de familias inmigrantes pero nacionalizados están agregados al colectivo español, cuando su realidad administrativa no cambia sus circunstancias de escolarización siendo igualmente desviados a la enseñanza pública. Atendiendo a este hecho la segregación es mayor de lo que los datos macroestadísticos nos dicen. Por otro lado, el alumnado extranjero es diverso y cada colectivo tiene una experiencia de escolarización diferente. Así, en un extremo, encontramos que el 94 % de los alumnos de origen marroquí, el grupo inmigrante mayoritario en la Región de Murcia, está escolarizado en centros públicos. En el otro extremo, están los alumnos de origen inglés, de los cuales el 62,2 % se escolariza en la red

pública; el 19%, en la privada concertada y el 18,8%, en la privada. Tampoco hay uniformidad entre municipios, algunos tienen tasas del 30 % de alumnado extranjero frente a otros donde apenas hay presencia. Ciertamente, en todos los municipios, la sobrerrepresentación del alumnado extranjero en la red pública aumenta en función del peso de la red privada de ese municipio.

Atendiendo a las grandes cifras, el desequilibrio entre las dos redes explica en parte la sobrerrepresentación en la red pública de ciertos colectivos de alumnado inmigrante. Pero no justifica toda la segregación y, en ningún caso, la presencia de centros gueto. Es incuestionable que una distribución equilibrada dentro de la red pública puede evitar la guetización.

Nada más podemos extraer de los datos oficiales, una limitación que hemos salvado con el trabajo de campo etnográfico, a través del cual hemos podido observar distintos elementos y mecanismos que participan en la configuración del dispositivo segregador de un municipio concreto. Aunque los mecanismos detectados conforman un todo interconectado, por razones descriptivas y de análisis, los hemos organizado en dos categorías: la instrumental y la convencional. El dispositivo instrumental abarca los mecanismos estructurales que diseñan, orientan y construyen el espacio de posibilidades para la elección de centro y la escolarización de alumnado; bajo esta categoría, hemos señalado seis mecanismos clave: la apuesta política por una red que segrega –la privada concertada–, la selección económica que realiza la enseñanza privada y privada concertada; las posibilidades para desplazarse a los centros de cada colectivo; la falta de inversión en la red pública, además de una oferta cada vez menos atractiva; el ideario, especialmente el religioso, que excluye a la población musulmana; y, por último, un proceso de escolarización, sin zonificación municipal, con criterios de baremación donde hay una baja consideración hacia las rentas bajas, y sin reservas de plazas en los centros para distribuir al alumnado con necesidades de apoyo educativo y de incorporación tardía.

Se trata de un dispositivo claramente segregador en el que los valores de la cohesión social y la equidad están supeditados a la libertad de elección de las familias, al poder económico y la competencia. Sin embargo, la realidad es una responsabilidad compartida. El espacio de posibilidades que el dispositivo instrumental propone se enfrenta a las reinterpretaciones y actuaciones desde la dimensión convencional de la vida. Existe un dispositivo

convencional, pues los agentes locales –familias, profesorado, directivas de los centros, gobiernos municipales– pueden ser permeables o no, pasivos o reivindicativos, ante las pretensiones desde arriba. Es por ello que ningún dispositivo funciona plenamente por sí solo. En educación son muchos los cambios impuestos desde arriba que fallan en su concreción (Fullan, 2004; Hargreaves, 1996). De igual forma, la intensificación de la segregación y la construcción de escuelas gueto o la lucha contra las mimas puede realizarse desde la dimensión convencional, desde lo local (Bonal, 2012).

En el municipio estudiado, el dispositivo convencional se articula en base a los siguientes mecanismos: una gestión municipal sin compromiso por la distribución equilibrada del alumnado; una política de acogida de algunos centros con agenda oculta, rozando la ilegalidad y, en cualquier caso, moralmente reprobable; expectativas de las familias de clase media y alta que, alimentadas por el marketing producido por las empresas educativas, ponen en marcha sus “estrategias de clase”. Y, por último, la habitual tendencia a estar con quienes compartimos lengua, costumbres y cultura.

En definitiva, el dispositivo segregador municipal es la suma de los mecanismos instrumentales y convencionales, una mezcla de aspectos legales, sociales y culturales que son dinámicos y, por tanto, pueden cambiar. Desde arriba, las Administraciones disponen de múltiples mecanismos para alterar cualquier tendencia segregadora. Sin embargo, observamos una omisión completa de cualquier actuación correctora del desequilibrio existente. De hecho, se sigue promoviendo un mercado educativo basado en la “libre” elección de las familias. Evidentemente, cada modelo de escolarización responde a un proyecto ideológico, social y político que encarna la forma de entender las relaciones económicas, sociales y la educación.

Aunque la red privada tiene un efecto claro en la sobrerrepresentación de ciertos grupos en la red pública, no se le puede hacer responsable de la guetización. De hecho, en el caso analizado, es mayor la segregación interna dentro de la red pública que entre esta y la privada. La visibilidad de los mecanismos instrumentales no debe ocultar la responsabilidad de los agentes locales que defienden intereses particulares y queda frecuentemente difuminada. Desde el ámbito local se pueden articular soluciones para mejorar la distribución del alumnado, el compromiso del gobierno municipal, la comisión de escolarización y la política de acogida de los centros pueden paliar la segregación. Pero,

sin duda, para revertir totalmente el proceso se requiere otra voluntad política que anteponga la satisfacción de las necesidades educativas de la sociedad, la cohesión social y la igualdad de oportunidades a la libertad de elección de centro.

BIBLIOGRAFÍA

Alegre Canosa, Miguel Ángel (2010) “Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: Una trilogía con final abierto”, *Educação & Sociedade*, vol. 31, nº 113, pp. 1157-1178.

Bonal, Xavier (2012) *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Fundació Jaume Bofill. Col. Polítiques, 78.

Bonal, Xavier (2002) “El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas”, *Educar*, 29, pp. 11-29.

CARM (2016) *Base de datos ECONET*, Murcia, Centro Regional de Estadística de Murcia y Servicio de Evaluación y Calidad Educativa.

Carabaña, Julio (2012) “Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma”, *Análisis del Real Instituto Elcano*, 11, pp. 21-25.

Córdoba, Claudia (2011) “La concentración de alumnado extranjero en enseñanza Primaria: un estudio en dos ciudades andaluzas”, *RES. Revista española de Sociología*, 16, pp. 27-46.

Díaz de Rada, Ángel (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*, Madrid, Siglo XXI.

Fernández Enguita, Mariano (2003) “La segunda generación ya está aquí”, *Papeles de economía española*, vol. 98, p. 238-261.

Fernández Enguita, Mariano (1996) *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, Colección de Estudios Interculturales, 1. Madrid/Granada, CIDE/Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

Fernández Soria, Juan Manuel (2007) “Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario”, *Revista de educación*, vol. 344, p. 41-59.

Poveda, David.; Franzè, Adela, Jociles, María Isabel; Rivas, Ana María; Villaamil, Fernando; Peláez, Carlos y Sánchez, Paula (2007). “La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid : un mapa y una lectura crítica». A: EMIGRA working papers, nº 91, p. 1-18. Disponible en <https://ddd.uab.cat/record/98555>.

Frades, Esteban (2010) “Condicionantes y antecedentes del pacto educativo y social en España”. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 12, p. 1-11

Fullan, Michael (2004) *Las Fuerzas del cambio. La continuación*, Madrid, Akal.

García Castaño, Francisco Javier, Rubio Gómez, María y Bouachra, Ouafa (2008) “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”, *Revista de educación*, vol. 345, pp. 23-60.

Capellán de Toro, Lorenzo, García Castaño, Francisco Javier.; Olmos Alcaraz, Antonia; Rubio Gómez, María; (2013) “Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos”. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 18.

García Castaño, Francisco Javier y Rubio Gómez, María (2013) “Juntos pero no revueltos: procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos”, en García Castaño, F. J. y Kressova, N. (coords.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, Granada, Universidad de Granada, Instituto de Migraciones, pp. 395-411.

García Castaño, Francisco Javier; Rubio Gómez, María y Bouachra, Ouafa (2008) “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”, *Revista de educación*, vol. 345, pp. 23–60.

Hargreaves, Andy (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Ediciones Morata.

Lubián Graña, Carlos (2016) “La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada”, *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 9, nº 2, pp. 212-231.

Madruga Torremocha, Isabel. (2002) “La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España” II. *Cuadernos de información Sindical*.

Mancebón-Torrubia, María Jesús, y Pérez-Ximénez, Domingo (2010) Una Valoración del Grado de Segregación Socioeconómica Existente en el Sistema Educativo Español. Un Análisis por Comunidades Autónomas a partir de PISA 2006, *Regional and Sectoral Economic Studies*, vol. 10, nº 3, pp. 129-148.

Maroy, Christian (2008) “¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?” *Profesorado. Revista*

de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 12, nº 2. Disponible en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART1.pdf>

MECD (2017) Estadística del Gasto Público en Educación. Series de Gasto Público en Educación. 1992 a 2015. MECD. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/series.html>

MECD (2016) Base de datos EDUCAbase, Madrid, Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

OCDE (2012a) *Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes y escuelas en desventaja*. Paris, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

OCDE (2012b) PISA in focus, 22. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-in-focus-all-editions.htm>

OCDE (2013) PISA in focus, 33. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa-in-focus-all-editions.htm>

Ortíz Cobo, Mónica (2014) “Inmigración, escuela y exclusión”, *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, nº 28, pp. 59-78.

Síndic de Greuges (2008). La segregación escolar en Cataluña. Informe Extraordinario.

Tarabini, Aina, y Curran, Marta (2015). “El efecto de la clase social en las decisiones educativas: un análisis de las oportunidades, creencias y deseos educativos de los jóvenes”, *Revista de Investigación en Educación*, vol. 13, nº. 1, pp. 7-26.

Rubia, Fernando Andrés (2013) “La segregación escolar en nuestro sistema educativo”, *Fórum Aragón*, nº 10, pp. 47-52.

Valiente, Óscar (2008) “¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-2006)”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, nº 2, pp.1-23.

Veredas Muñoz, Sonia (2006) “Sistema educativo e inmigración: ¿compensa la escuela?” *Circunstancia: Revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, nº 10.

Recepción: 16-12-2017

Aceptación: -30-12-2017