



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Procesos de subjetivación del estudiantado en contextos de segregación

Investigación sobre la agencia relacional
de un centro educativo en Barcelona

Paula Estalayo Bielsa



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**

Procesos de subjetivación del estudiantado en contextos de segregación

Investigación sobre la agencia relacional
de un centro educativo en Barcelona

Paula Estalayo Bielsa



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

TESIS DOCTORAL 2023

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN CONTEXTOS DE SEGREGACIÓN

INVESTIGACIÓN SOBRE LA AGENCIA RELACIONAL DE UN CENTRO EDUCATIVO EN BARCELONA

Paula Estalayo Bielsa

Directora: Beatriz Revelles Benavente

Director y tutor: Fernando Hernández Hernández

Doctorado en Artes y Educación

Facultad de Bellas Artes

Universitat de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN CONTEXTOS DE SEGREGACIÓN

INVESTIGACIÓN SOBRE LA AGENCIA RELACIONAL
DE UN CENTRO EDUCATIVO EN BARCELONA

Programa de Doctorado en Arte y Educación
Facultad de Bellas Artes

Paula Estalayo Bielsa

Directora: Beatriz Revelles Benavente
Director y tutor: Fernando Hernández Hernández

Barcelona, 2023

Vivir es despertar en los vínculos.

Maurice Merleau-Ponty (1955)

To be one is always to become with many.

Dona Haraway (2008)

Ninguna obra puede reducirse a la individualidad de una persona. Los libros no surgen de manera aislada y espontánea, sino en el marco de relaciones sociales, en un proceso largo de intercambios y conexiones.

Valeria Mata (2023)

Resumen

La presente investigación toma por caso de estudio dos grupos de educación secundaria del instituto-escuela El Tiler, situado en un barrio de la periferia de Barcelona. Mediante un proceso etnográfico la investigación explora dos focos de análisis. Por un lado, los procesos de subjetivación del estudiantado: Entendiendo que la subjetividad es siempre relacional y situada, se busca dar cuenta de qué fuerzas están participando en tales procesos. Esto posibilita conectar lo global y lo local, pues en lo particular de las historias de vida del estudiantado se materializan fenómenos globales. De este modo, el análisis de los procesos de subjetivación del estudiantado remite a estructuras como el racismo, el sexismo y el colonialismo, sin dejar de contemplar su especificidad y carácter situado. Por otro lado, la capacidad de agencia del espacio escolar: Se indaga sobre los límites y posibilidades del instituto ante una realidad de segregación escolar y territorial, entendiendo que dicha capacidad de agencia siempre se da desde una relacionalidad radical. Para abordar estas cuestiones, se construye un marco conceptual a partir del diálogo entre diferentes teorías, principalmente, los nuevos materialismos feministas, la perspectiva interseccional y la teoría del ensamblaje. La apuesta metodológica de la tesis pone el énfasis en cómo encarnar la ética en la investigación, preocupándose así por los modos en los que se produce el conocimiento y por las relaciones en el campo de estudio.

Palabras clave: intra-acción, interseccionalidad, proceso de subjetivación, agencia relacional, segregación, cuidados, ética relacional

Abstract

This research takes as its case study two secondary education groups from the primary and secondary school, El Til·ler, located in a neighborhood on the periphery of Barcelona. Through an ethnographic process, the research explores two focuses of analysis. On the one hand, the students' processes of subjectification: Understanding that subjectivity is always relational and situated, the research seeks to account for what forces are participating in such processes. This enables a connection between the global and local, since in the specific life stories of the students, global phenomena are materialized. Thus, the analysis of the students' subjectification processes refers to structures such as racism, sexism, and colonialism, without failing to consider their specificity and situated nature. On the other sidehand, the school space's agency capacity: the investigation inquiry about the limits and possibilities of the school within a reality of school and territorial segregation, understanding that such agency capacity always occurs from a radical relationality. To address these issues, a conceptual framework is constructed from the dialogue between different theories, primarily, new feminist materialisms, the intersectional perspective, and assemblage theory. The methodological commitment of the thesis emphasizes how to embody ethics in research, concerning taking care of the ways in which knowledge is produced and the relationships in the fieldwork.

Keywords: intra-action, intersectionality, process of subjectification, relational agency, segregation, care, relational ethics.

Índice

Agradecimientos

Primera parte: Bases de la investigación

1. Introducción	15
1.1. Los pilares de la investigación	
1.2. Objetivos y preguntas de investigación	
1.3. Estructura y proceso de la tesis	
1.4. Participación en el proyecto MiCreate	
1.5. Precedentes y consideraciones previas	
1.6. El campo de estudio	
2. Marco teórico	49
2.1. Ontología relacional en la constitución del alumnado	
2.1.1. La diferencia colonial: Exclusiones de lo humano	
2.1.2. Hacia la interdependencia y la interrelación	
2.1.3. La diferencia afirmativa	
2.2. Pensar la interseccionalidad desde una óptica nuevo materialista y de ensamblaje	
2.2.1. Situando la teoría interseccional	
2.2.2. Interseccionalidad y nuevos materialismos feministas	
2.2.3. Interseccionalidad espacial	
2.2.4. El Til·ler como ensamblaje	
2.3. Capacidad de agencia del espacio escolar en lugares de segregación	
2.3.1. Inclusión, exclusión y segregación	
2.3.2. Capacidad de agencia de El Til·ler	
2.4. Conclusiones	
3. Marco metodológico	99
3.1. Tensiones e incomodidades como motor	
3.1.1. La situacionalidad del conocimiento: hacia la voz encarnada y limitada	
3.1.2. La onto-ético-epistemología	
3.2. El enfoque etnográfico en la investigación	
3.2.1. Situando la etnografía	
3.2.2. La etnografía feminista	
3.2.3. Herramientas para encarnar una ética relacional: Vulnerabilidad metodológica en el campo de estudio	
3.3. Habitando el campo de estudio	

- 3.3.1. Las fases del trabajo de campo
- 3.3.2. El recorrido por el proceso etnográfico
- 3.4. Sobre el análisis de los datos

Segunda parte: Mesetas de análisis

- 4. Meseta I. Intra-acciones próximas a las vidas del estudiantado en los procesos de subjetivación** **151**
 - 4.1. Intra-acciones de las migraciones: Violencias múltiples que atraviesan la experiencia migratoria
 - 4.1.1. Violencia en los países de origen
 - 4.1.2. Violencia institucional
 - 4.1.3. Violencia en el duelo migratorio
 - 4.2. Intra-acciones de la raza: La racialización de los cuerpos
 - 4.2.1. Las huellas
 - 4.2.2. Los encuentros
 - 4.2.3. Enredos temporales
 - 4.2.4. Más allá de los dualismos
 - 4.3. Intra-acciones entre religión, cultura, género y sexualidad: hacia diferencia afirmativa
 - 4.3.1. La diferencia como multiplicidad
 - 4.3.2. Subjetividades híbridas como indeterminación
- 5. Meseta II. Intra-acciones en torno al espacio en los procesos de subjetivación** **233**
 - 5.1. Intra-acciones del barrio: agencia de la segregación territorial
 - 5.1.1. Historia de las Casas Baratas
 - 5.1.2. Geopolítica: la organización territorial de los cuerpos
 - 5.1.3. Percepciones del estudiantado sobre el barrio
 - 5.2. Intra-acciones del espacio público: agencia relacional en el habitar la ciudad
 - 5.2.1. Género y derecho a la ciudad
 - 5.2.2. Relacionalidad entre lugares: Articulaciones familiares y culturales y modos de habitar el barrio
 - 5.2.3. Relacionalidad entre lugares: Hogares y estatus socioeconómico
 - 5.3. Subjetividades minoritarias como indeterminación
- 6. Meseta III. Límites y posibilidades de El Til·ler. Tensiones entre el espacio segregado y el espacio seguro** **277**
 - 6.1. Introducción
 - 6.1.1. Funciones del instituto en la producción de subjetividad

- 6.1.2. El espacio segregado
- 6.1.3. La vinculación con el instituto
- 6.2. El cuidado en el instituto
 - 6.2.1. Cuidado primario
 - 6.2.2. Cuidado como acogida
 - 6.2.3. Cuidado como acompañamiento
 - 6.2.4. Cuidado como reconocimiento
- 6.3. Hacia una comunidad basada en las diferencias
 - 6.3.1. Aperturas a la confianza y la libertad
 - 6.3.2. El espacio paradójico: cuidado y conflictividad en el devenir de los grupos
 - 6.3.3. La violencia como límite y la diferencia afirmada como posibilidad
 - 6.3.4. Movimientos hacia el espacio seguro

Tercera parte: Conclusiones

7. Epílogo

375

- 7.1. Líneas de cierre: Conclusiones y reflexiones finales
 - 7.1.1. Sobre la Meseta I
 - 7.1.2. Sobre la Meseta II
 - 7.1.3. Sobre la Meseta III
- 7.2. Líneas de vuelo: Posibles caminos para investigaciones futuras
 - 7.2.1. Hacia los procesos de subjetivación de género
 - 7.2.2. Hacia una teoría de los afectos
- 7.3. Líneas de fuga: Retorno a la comunidad de El Til·ler
 - 7.3.1. Primera deriva: ¿Qué sucede cuando se habla de violencia, trayectorias migratorias y racialización de los cuerpos?
 - 7.3.2. Segunda deriva: ¿Qué sucede cuando se habla del centro escolar como lugar de segregación y de cuidados?
 - 7.3.3. Tercera deriva: ¿Qué sucede cuando se habla del nivel curricular del centro?

Referencias bibliográficas

387

Anexos

459

- Anexo A. Listado de las entrevistas y los grupos de discusión
- Anexo B. Tablas de las observaciones realizadas
- Anexo C. Guión de las entrevistas

Agradecimientos

A mis directores de tesis, Beatriz y Fernando. Gracias por la dedicación con la que me habéis guiado, el acompañamiento atento y comprometido desde el máster hasta el momento actual, la paciencia cuidadosa y todo lo enseñado. Gracias por depositar confianza en mi trabajo.

Gracias al grupo de investigación Esbrina por la acogida tan cálida, por hacerme un lugar y por el aprendizaje en compañía.

Gracias a toda la comunidad educativa de El Tiler por su gran generosidad y por hacer que recuerde el tiempo allí pasado con un cariño enorme.

Gracias a Patty, José, Andrea, Silvia, Marina, Paula y Mar, por ser compañeras de doctorado, tan necesarias en este camino, ayudándonos mutuamente y haciendo más llevadero el camino. Gracias por convertirnos en compañeras de vida, pilares en Barcelona, amigas del alma.

Gracias a Luca, por escucharme y estar presente en todos los entresijos derivados de esta investigación. Gracias por ser hogar desde el inicio, por toda la ternura y el amor, por tanto crecimiento juntos. La vida no deja de florecer a tu lado.

Gracias a mi hermano, Guillermo, lo más preciado de mi mundo; a mi abuela Carmina por querernos siempre a lo bestia; a mis padres, Teresa y Luis Manuel, por hacer que esto haya sido posible, por la confianza, el apoyo y el inmenso amor. Si volviera a nacer, siempre querría hacerlo en esta familia.

PRIMERA PARTE

BASES DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1.

Introducción

Cuando acabas una historia, siempre es menos que la visión que tenías de ella antes de escribirla. Pero también puede hacer más de lo que sabías que estabas haciendo, decir más de lo que te dabas cuenta que estabas diciendo. He ahí la mejor razón para confiar en ella: permitir que se encuentre a sí misma.

Ursula K. Le Guin (2017, s. pág.)

1.1. Los pilares de la investigación

La realización de una tesis supone un largo y complejo camino de aprendizajes en el que múltiples transformaciones suceden; un camino que nos cambia de lugar. Precisamente en esto advertimos el aprendizaje, en el hecho de saber que nos hemos desplazado, que ya no estamos en el mismo sitio. Con frecuencia, y así ha sido en el caso de esta tesis, el proyecto preliminar, las preguntas de investigación, las perspectivas y los modos de mirar también se ven modificados. Se hace y se deshace, se tejen hilos que luego se destejen para crear otras composiciones. Por todo ello, mientras se recorre este camino se aprende a convivir con cierta sensación de pérdida por aquello que queda fuera, todo lo que una se ve obligada¹ a no abordar. Estas

¹ Durante la tesis he intentado en la medida de lo posible emplear un lenguaje inclusivo a partir de usar ambas desinencias de género, masculina y femenina, en los sustantivos y adjetivos. Por ejemplo: «alumnos y alumnas». Cuando únicamente utilizo el femenino, como sucede aquí

decisiones suponen desafíos e instantes difíciles. Pero también la inmersión en un sinfín de momentos emocionantes por aquello que sí que se materializa y va construyendo la tesis. En este proceso de creación, la investigación deviene como “revelación de momentos que no sabíamos de antemano”² (Osgood et al., 2020, p. 57). Esto no significa, sin embargo, tomarla como una deriva sin rumbo en la que todo vale, sino entender que es un proceso que se establece performativamente, que se da de manera abierta y que está expuesta a transformaciones continuas (Deleuze y Guattari, 2002).

Este planteamiento sintoniza con algunos de los fundamentos teóricos que propone la investigación postcualitativa pues, si bien esta tesis no se enmarca en este tipo de investigación, sí que bebe de ella en algunos aspectos. Situar la pregunta de qué es la investigación postcualitativa en cierta manera sería ir en contra de lo que esta plantea. Preguntarse por lo que las cosas son, presupone que tales cosas tienen una estabilidad y fijeza, que cuentan con una existencia de antemano. El giro postcualitativo rehuye esta clase de preguntas esencialistas que niegan lo inherente del devenir (St. Pierre, 2019a) y se asienta, por el contrario, en una filosofía de la inmanencia que se pregunta por "las cosas en proceso" (St Pierre, 2019b, p.3). Para comprender la filosofía de la inmanencia podemos recurrir a las obras de autores como Spinoza (2011), Nietzsche (2005), Bergson (2005), Whitehead (1985) o Deleuze (1994) entre otros. En general, la filosofía de la inmanencia se opone a algunas

con «obligada», es en aquellos casos en los que hago referencia directa a mí persona. Lo mismo ocurre en las ocasiones en las que hago uso del femenino plural. Esto se da cuando considero que es un plural que me incluye de forma directa. Por ejemplo: «investigadoras».

² Traducción propia. Todas las citas que provienen de fuentes en inglés, han sido traducidas al castellano, por lo que la aclaración «traducción propia» no se volverá a especificar en las siguientes ocasiones. En los casos en los que aparezcan algunas palabras entre corchetes dentro de las citas traducidas ([...]), es un añadido mío para escribir la frase con lenguaje inclusivo.

metafísicas caracterizadas como filosofías de trascendencia. James Williams plantea: “¿Las relaciones privilegiadas en una filosofía tienen la forma de una relación 'hacia' algo, o de una relación 'en' algo? Si es 'hacia', entonces es filosofía de la trascendencia” (2010, p. 128). Estas últimas involucran negaciones fundacionales, –como por ejemplo, que la mente está completamente fuera del cuerpo–, y tienen que ver con lo normativo y el pensamiento dogmático, el deber ser; mientras que la inmanencia alude a la posibilidad de crear nuevas imágenes de pensamiento, la flexibilidad (Hernández Hernández et al., 2020). De este modo, la filosofía de la inmanencia no se preocupa tanto por lo que ya es, sino por lo que aún está por venir (St. Pierre, 2020). Dado que la investigación postcualitativa es inmanente, tiene que reinventarse cada vez. El objetivo no es repetir un procedimiento, seguir los pasos de un método concreto que confiera validez a la investigación; el objetivo es la creación de lo nuevo, lo diferente, experimentar (St. Pierre, 2019a). Aquí es importante la idea mencionada de preocuparse por aquello que está por venir en tanto apunta a un modo concreto de posicionarse en la investigación desde un lugar de no saber (Atkinson, 2011, 2018). Es este no saber el que empuja a hacerse preguntas, a moverse, a prestar atención a los vacíos, a experimentar y crear. Elizabeth Adams St. Pierre (2019a) hace un llamado a adentrarnos en la creación de estos nuevos mundos³, nos insta a tomar la responsabilidad de crear nuevos enfoques de investigación para abordar los problemas del siglo XXI. Ahora bien, es importante mantener una crítica atenta hacia los modos y las razones en la creación de «lo nuevo», ya que esta búsqueda puede perpetuar, o bien

³ La comprensión de que investigar no trata de representar mundos, sino de crearlos (Haraway, 2020) es central en la tesis doctoral de Silvia de Riba Mayoral. No incluyo la referencia, pues la tesis aún no se ha publicado, pero incluyo esta nota a pie de página a modo de reconocimiento y agradecimiento, pues sin haber compartido el camino con ella, es probable que no hubiese llegado a esa noción.

la idea de progreso infinito que se da en un tiempo lineal (Greene, 2013), o bien la narrativa imperialista de descubrir y colonizar (Gerrard et al., 2016; Tuck y Yang, 2014). Justo por este motivo la investigación postcualitativa requiere tanto una atención renovada a las cuestiones de la ética y la política en la investigación como interrogarse sobre sus supuestos ontológicos (Mayes, 2019)⁴. Así pues, en la indagación postcualitativa “la búsqueda no es tratar de ‘descubrir’ experiencias, puntos de vista o procesos sociales que existen ‘en’ la realidad social, sino apreciar que el proceso de investigación es parte del surgimiento de mundos en devenir” (Romm, 2020, p. 5). Precisamente porque hay muchas cosas por hacer, muchos mundos posibles por crear, el giro postcualitativo se distancia de los métodos tradicionales y sistemáticos y del predominio de planificación que rige la investigación cualitativa, considerando que en la práctica esta queda a veces atrapada en ideas preconcebidas (Davies, 2016).

Como apuntaba más arriba, si bien esta tesis no se halla bajo la etiqueta de investigación postcualitativa, comparte sus preocupaciones en torno a la ética y la política. En esta parte introductoria expongo algunos principios que fundamentan y sostienen la investigación que se relacionan con tales preocupaciones: (1) la investigación se ha dado como un encuentro relacional, como una investigación que no se centra en los sujetos como algo a conocer, interpretar o representar, sino que se centra en las relaciones. Se pone así en primer plano la relacionalidad y la interconectividad, que en este trabajo será entendida como intra-conectividad; (2) la investigación se ha dado no como

⁴ Además de estas cuestiones, los investigadores y las investigadoras postcualitativos han reconceptualizado conceptos clave de la investigación cualitativa como son los datos, los participantes o la voz (Davies, 2018, 2016, Koro-Ljungberg y MacLure, 2013; Lather, 2016; St. Pierre et al., 2016).

un proceso sistemático que sigue líneas prescriptivas, sino como un proceso performativo y abierto, entendiendo la investigación como un devenir del que formo parte; (3) la noción de responsabilidad (Revelles Benavente y González Ramos, 2019; Rogoswka-Stangret, 2019) y la ética relacional han sido centrales y transversales en todo el proceso investigativo. Precisamente, como formo parte de la investigación y devengo con ella, he de atender a las cuestiones éticas que cada momento concreto plantea, preguntándome por cómo responder a lo que acontece; (4) si hay algo que puedo establecer con seguridad, es que la realización de la tesis me ha llevado a más preguntas que respuestas. En este sentido, y como plantea Jayne Osgood, investigar no trata tanto de tener respuestas, sino de abrir preguntas, de atreverse a cuestionar y de poder hacer conexiones que, quizás, no habíamos considerado previamente (Osgood et al., 2020). Investigar sería entonces generar modos de pensar, “generar conceptos y no buscar resultados” (Deleuze, Guattari, 1991, 1993 en de Riba et al., 2020, p. 185). En este punto, es interesante atender a las raíces griegas de la palabra teoría, que aluden a la acción de ver (Amorós, 1997). El objetivo que guía la tesis se orienta en esta dirección: crear teoría que, quizás, permita ver relaciones que podían pasar inadvertidas; generar conceptualizaciones que tal vez posibiliten ver de modos distintos. Este objetivo se desarrolla manteniendo la idea de que investigar es un acto colectivo que se da desde un nosotras y nosotras: 1) Se crea con el campo de estudio, en este caso, con la comunidad educativa de El Til·ler; 2) con autoras, autores y textos; 3) y con compañeras y compañeros del doctorado. Y, quizás, también, con la lectora o el lector de la tesis. En ese sentido, confío en que la persona que se acerca a estas páginas pueda entrar a formar parte de la creación de estos mundos y disfrutar del proceso.

Tras este preámbulo, expongo los puntos que se desarrollan en este capítulo. En primer lugar, se despliegan las preguntas y los objetivos de la investigación. Seguidamente, se presenta la estructura de la tesis. Después, se abordan los antecedentes de esta, para lo que se plantean algunos nexos entre el fenómeno de estudio y mi trayectoria previa. Posteriormente, se explica cómo la tesis se inscribe dentro del proyecto de investigación MiCreate del cual formé parte. Finalmente, el capítulo cierra con un último apartado que sitúa el campo de estudio.

1.2. Objetivos y preguntas de investigación

La presente investigación toma dos focos de estudio principales: por un lado, los procesos de subjetivación del estudiantado de dos cursos de la ESO del Instituto-Escuela El Tiler, situado en Barcelona. Por otro lado, la capacidad de agencia del espacio escolar de este mismo centro. Si bien los fundamentos teóricos de la tesis se desarrollan en el siguiente capítulo, adelanto algunas consideraciones para ayudar a la comprensión de las preguntas y los objetivos. Siguiendo la propuesta de Barad (2007) entiendo que la realidad está configurada por fenómenos, los cuales son un enredo o maraña de agentes humanos, agentes no-humanos, espacios, tiempo y materia que, a partir de las relaciones que establecen, están constantemente reconfigurándose (ibid.). Barad introduce la palabra «intra-acción» para denominar las relaciones entre los componentes del fenómeno, indicando así que las entidades no existen de antemano a las relaciones, sino que se crean en estas. Según esta concepción, no existimos como entes aislados y de modo independiente, sino que siempre somos parte de fenómenos con los cuales nos constituimos. En palabras de la autora:

El neologismo «intra-acción» significa la constitución mutua de agencias enredadas. Es decir, a diferencia de la «interacción» habitual, que supone que hay agencias individuales separadas que preceden a su interacción, la noción de intra-acción reconoce que las agencias distintas no preceden, sino que surgen a través de su intra-acción. (...) los organismos sólo son distintos en relación con su entrelazamiento mutuo; no existen como elementos individuales. (Barad, 2007, p. 33)

Así, el concepto de intra-acción no presupone la existencia previa de entidades independientes, de manera que “los cuerpos no se limitan a situarse o localizarse en entornos particulares, sino que los entornos y los cuerpos se constituyen mutuamente de manera intra-activa” (Arlander, 2014, p. 28). Esto lleva a entender que los sujetos no somos entidades fijas e independientes localizadas en un entorno, sino que la producción de subjetividad se da desde nuestro enredo constituyente y desde nuestra relacionalidad radical (Barad, 2007). Así, la primera pregunta de investigación que propongo es: ¿Cómo se están constituyendo las subjetividades de los y las estudiantes del campo de estudio en relaciones de intra-actividad? Los objetivos que se derivan de esta pregunta son: 1) Rastrear las intra-acciones que participan en los procesos de subjetivación del estudiantado; 2) indagar sobre cómo las subjetividades del estudiantado se están configurando a partir y a través de su enredo con El Til·ler como fenómeno desde una interdependencia constitutiva.

Por tanto, la investigación no busca el análisis y descripción de las subjetividades, sino rastrear las intra-acciones que participan en su producción, partiendo de la idea fundacional de que los sujetos no preceden a sus enredos.

El campo de estudio se caracteriza por una alta diversidad cultural, religiosa y de orígenes que se mueve en diferentes dimensiones. Esta realidad me llevó a preguntarme por cómo diferentes categorías, como el género, la raza, la religión o la cultura, intra-actúan en las relaciones en las que los sujetos se constituyen. Para enmarcar esta pregunta, desarrollé una revisión bibliográfica del enfoque interseccional (Collins y Bilge, 2019; Crenshaw, 1989, 1989; hooks, 2020; Rodó, 2015, 2021), al cual puse en diálogo con los nuevos materialismos feministas⁵ (Dolphijn y van der Tuin, 2012; Revelles Benavente et al., 2014; Rogowska-Stangret, 2017; van der Tuin, 2011, 2015) y con la teoría del ensamblaje (Deleuze y Guattari, 2004; DeLanda, 2006, 2008, 2016; Puar, 2017). Este diálogo permite comprender las categorías, no como separables e independientes unas de otras, sino como constitutivas de un enredo, que se amplifican entre sí, reforzándose o debilitándose (Puar, 2011;

⁵ El término «nuevo» en los nuevos materialismos se emplea en oposición a un «viejo materialismo» el cual tendría una visión más mecanicista y reduccionista de la materia, entendiendo que es meramente pasiva. Desde esta perspectiva, la materia no se consideraría animada, dinámica o viva, y solo se distinguiría en base a sus propiedades básicas (tamaño, forma y movimiento) (Wolfe, 2017). En contraposición a esta idea, los nuevos materialismos comprenden que “la materia no es inmutable ni pasiva” (Barad, 2003, p. 821). Pero Wolfe nos recuerda que la distinción entre un nuevo materialismo, activo y dinámico, y un viejo materialismo, pasivo e inerte, no es “*per se* cronológica” (Wolf, 2017, p.216). El materialismo moderno temprano no estaba atrapado en un materialismo mecanicista, puesto que durante la Modernidad ya hubo distintas formas de materialismo vital, activo y encarnado, de la mano de autores como Cavendish, Glisson, Toland, quien consideraba la actividad como la «esencia» de la materia (Toland, 1704 en Wolfe, 2017), o Diderot, quien entendía la sensibilidad como propiedad «universal» o «esencial» de la materia (Diderot, 1975 en Wolfe, 2015). Estos rasgos ya son característicos de un materialismo activo y vital. Por tanto, en lugar de distinguir entre «viejo» y «nuevo» materialismo, podríamos hacerlo “entre materialismos basados en la materia pasiva y en la materia activa” (Wolfe, 2017, p. 218), incluyendo este último un enfoque en la actividad de la materia y en “naciones de dinamismo, autotransformación, plasticidad, etc.” (ibid.). Pero también es importante considerar que no todos los planteamientos del nuevo materialismo estaban ya en el período moderno (ibid.). En esta línea, los nuevos materialismos se preocupan por cuestiones relacionadas con la agencia, la corporeidad y la encarnación entre otras. En particular, los nuevos materialismos feministas tienen el objetivo de conectar los estudios de diferentes disciplinas con una ontología feminista en la que sujeto y objeto se constituyen de manera intra-activa (Barad, 2007).

Geerts y van der Tuin, 2013), y permite poner el foco en el movimiento y no en la posición de los sujetos. La raza, el género y la sexualidad, la religión, la cultura y la clase son concebidas, no como atributos identitarios del sujeto, sino como fuerzas con capacidad de agencia, las cuales intra-actúan en los procesos de subjetivación. A partir de esta perspectiva, se abre la pregunta de investigación de: ¿Cómo diferentes fuerzas agenciales se cruzan, se solapan e intra-actúan para configurar a los sujetos y cómo estructuras como el racismo o el sexismo intra-actúan en las relaciones en las que los sujetos se constituyen? A este conjunto de preguntas le acompañan los siguientes objetivos: 1) Atender a cómo las relaciones de intra-actividad en las que el estudiantado se constituye como sujeto tienen lugar entre cruces de normas de género, religiosas, culturales y nacionales; 2) explorar cómo estructuras tales como el sexismo, el racismo y el clasismo están presentes en estas relaciones, y analizar cómo dichas estructuras determinan las condiciones materiales de emergencia de los sujetos.

Por último, nuevas inquietudes que emergieron durante el trabajo de campo, junto a la indagación teórica que esto supuso, me llevaron a comprender que El Til·ler como organización, como un todo, o como ensamblaje (ver capítulo 2), tiene capacidad de agencia en la producción de subjetividad del alumnado y en su capacidad de autoconstruirse, más de lo que podrían hacer ellos y ellas como partes aisladas. De modo que el instituto no es el mero contexto o contenedor físico en el que se dan los procesos de subjetivación, sino que tiene capacidad de agencia en estos. Pero esta dimensión de la agencia de El Til·ler desbordó el foco de los procesos de subjetivación. Se abrió un segundo eje de investigación en torno a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la capacidad de agencia del espacio escolar? En la perspectiva teórica desarrollada la

agencia se complejiza entendiendo que esta no es una capacidad que humanos, tecnologías o naturaleza posean, sino que se sitúa de modo relacional (Barad, 2007 en Revelles Benavente y Sancho Gil, 2020). Por tanto, la pregunta implica estudiar las intra-acciones que están implicadas en la formación de la agencia de El Til·ler. Los objetivos de investigación que acompañan a estas preguntas son: 1) Indagar los modos en los que se produce la agencia del espacio escolar atendiendo a las fuerzas que intra-actúan en estos procesos; 2) examinar qué formas adquiere la agencia de El Til·ler, cuáles son las posibilidades que dicha agencia materializa, así como cuáles son sus límites.

1.3. Estructura y proceso de la tesis

Es difícil saber cuál es el principio, el origen y la raíz de algo, de igual modo que es difícil determinar cuál es su final. Ocurre así con este trabajo: ¿En qué punto comenzó? ¿Cuál fue su inicio? ¿Dónde y cuándo acaba? Si resulta arduo definir estos momentos es porque en realidad es una tarea imposible. No existe un inicio ni un final más allá de los que elijamos construir de modo ficcional. Gilles Deleuze y Félix Guattari en su libro *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia* (2002) tomaron de la botánica la figura del rizoma como concepto filosófico para describir un sistema de relaciones que se establece para configurar un sentido de pensamiento. El rizoma botánico hace referencia a aquellas plantas que crecen de manera rizomática, que no tienen una raíz única, ni siguen una estructura lineal y unilateral: raíz-tronco-ramas. Son plantas como bulbos, enredaderas, tubérculos, las cuales crecen de manera múltiple y con nuevos nacimientos desde cualquier punto, incluso desde el tallo. Deleuze y Guattari emplean el término “modelo descriptivo o epistemológico” aquel en el que los elementos se organizan sin seguir líneas

de subordinación jerárquicas (en el sentido expuesto anteriormente de una raíz que funciona como base y da origen a distintas ramas), sino que cualquier elemento puede afectar a otro (Deleuze y Guattari, 2002). En la noción de rizoma que plantean encuentro una herramienta útil para comprender y compartir el proceso de configuración de la tesis. El rizoma es un concepto que 'mapea' un proceso de pensamiento en red, relacional y transversal (Deleuze y Guattari, 2002). Así, el pensamiento rizomático funciona en forma de mapeo, no hay un enfoque racional y lineal, sino múltiples entradas, hay una conectividad heterogénea de partes diversas y, a menudo, no relacionadas, que se unen (Deleuze y Guattari, 2002). Este es el modo en que la tesis se ha ido tejiendo, sin comienzos ni finales, solo espacios intermedios en los que literatura, metodología, datos, teoría y práctica se relacionan y se constituyen entre sí, siendo inseparables a lo largo de todo el proceso investigativo. Con esta idea en mente, este apartado se presenta como nota para el lector o lectora para tratar de explicar el proceso de configuración de la tesis, así como el modo en que esta se estructura.

La tesis está formada por tres partes. La Primera parte se compone de tres capítulos que suponen los cimientos de la tesis, todo aquello necesario para que se sostenga. Como se ha indicado, no hay una única raíz de la investigación; lo que hay son múltiples eventos que funcionan como semillas, que se enredan para dar origen a la tesis. Estas semillas son las que se recogen en este primer capítulo introductorio, principalmente en los apartados sobre el proyecto MiCreate y los antecedentes. También se recogen otros elementos sustanciales de la tesis, otras de sus raíces, como las preguntas y objetivos, anteriormente expuestos, o el campo de estudio.

El capítulo 2 desarrolla la fundamentación teórica de la tesis. Este se construye como un diálogo entre diferentes teorías críticas y feministas para aportar elementos que permitan explorar los procesos materiales a través de los cuales los alumnos y las alumnas se constituyen como sujetos. No se trata de forzar el diálogo entre autores, autoras y teorías diferentes, sino de atender a las interferencias productivas que se pueden dar entre estas para crear marcos desde los cuales relacionarme con el campo de estudio. Este objetivo se basa en la convicción de que limitarse a un solo concepto o teoría cierra posibilidades, mientras que cuando se unen diferentes conceptos y perspectivas, se produce *algo más* (Osgood et al., 2020). Sigo así la propuesta de Truman (2019) quien pone en valor las lecturas «friccionales» por tener la capacidad de romper con la exclusión mutua y obligar a que diferentes lógicas friccioneen entre sí, lo que puede resultar “una forma productiva de pensar-con paradigmas teóricos aparentemente mutuamente excluyentes” (p. 6). Unas perspectivas que trato de poner en diálogo son la decolonialidad y los nuevos materialismos feministas. Sostengo que algunas de las bases que plantea el giro decolonial son recogidas en el pensamiento nuevo materialista (Rosiek et al., 2019; Tuck y Yang, 2012; Zembylas, 2018a, 2018b, 2020). Las herramientas conceptuales que estos aportan pueden contribuir a los objetivos que la decolonialidad busca conseguir. Sin embargo, se requiere mantener una crítica hacia los modos en los que se produce este diálogo, ya que su enredo puede reproducir estructuras coloniales (Zembylas, 2020). Además, estas lecturas friccionales no se limitan a estas dos perspectivas, sino que abarcan feminismos poscoloniales, decoloniales, posthumanismos y teoría del ensamblaje entre otras. Al fin y al cabo, los marcos teóricos no son algo cerrado, fijo y preexistente a lo que adscribirse para pensar la investigación desde allí. Siguiendo a Foucault (1984), entiendo

la teoría y los conceptos como nuestra caja de herramientas para construir marcos de análisis, para construir realidad. Estos conceptos, aunque se inscriban en genealogías y teorías diversas, pueden ponerse en relación mientras se mantenga una crítica y una coherencia, y sirvan a un proyecto político situado. Por último, otro elemento importante respecto a la construcción del capítulo 2 es que, debido al carácter rizomático del pensamiento, el marco teórico de la tesis no se dio como producto acabado y cerrado en el cual situarme para atender al fenómeno de investigación, sino que se ha construido a partir de múltiples conexiones realizadas que sucedían a lo largo de todo el proceso investigativo. Hubo unos marcos onto-epistemológicos y conceptos teóricos clave de partida que guiaron el comienzo, que permitieron establecer preguntas analíticas iniciales y que funcionaron como motor de indagación. Pero, en el proceso de conectar y entrelazar datos del trabajo de campo, teorías y textos, las preguntas se movieron y el marco teórico se vio transformado y retransformado.

El capítulo 3 se centra en los aspectos metodológicos de la tesis. Para ello, se ubica primero la noción de «onto-ético-epistemología», la cual sustenta el trabajo realizado. Después, se describe con detalle el trabajo etnográfico realizado en el campo de estudio, exponiendo las distintas fases que lo conforman y los métodos empleados. Pero lo que considero pertinente destacar en la introducción respecto a este capítulo, en tanto que forma parte de las bases sobre las que se asienta la tesis, es una de las preocupaciones que me han acompañado durante todo el proceso investigativo, y que está íntimamente ligada a la metodología. Es la pregunta de cómo se encarna la ética en el proceso investigativo. Plantear cómo se encarna la ética se vincula a la necesidad de posicionarse en la investigación. En mi caso, tratar de

relacionarme con los y las estudiantes fue la premisa con la que entré al campo de estudio. Esta premisa no solo se sustentaba en la idea de que el conocimiento se generaría a partir de dicha relación, sino, y sobre todo, en la determinación de intentar encarnar una ética relacional en el campo. Para mí ha sido esencial no «extraer historias» del estudiantado, sino retribuir a la comunidad educativa con aquello que los alumnos y alumnas me han regalado. Esta voluntad ha marcado otro de los objetivos principales de la tesis, el cual se ha materializado en un encuentro con los y las docentes que participaron, así como con el equipo directivo de El Til·ler para hacer un retorno de lo que la tesis puede permitir pensar y contribuir al centro (esto se recoge en la tercera parte de la tesis).

En la segunda parte se encuentran los tres capítulos que corresponden al análisis, los cuales se construyen como mesetas rizomáticas interconectadas: la Meseta I recoge líneas cercanas al terreno personal del estudiantado, tales como las trayectorias migrantes, los ensamblajes familiares y los encuentros entre la raza, el género y la sexualidad, la religión, la cultura y la clase; la Meseta II se centra en diversas líneas alrededor del barrio en el que se sitúa El Til·ler; la Meseta III se enfoca concretamente en el espacio del propio instituto. Podemos pensar que cada meseta corresponde a un plano o escala, pero, como se explica en el siguiente capítulo, la realidad no puede ser reducida a una conjugación de planos micro, mezzo y macro, pues no podemos establecer discontinuidades claras entre ellos. Los distintos planos funcionan como un enredo en los procesos de subjetivación del alumnado. Así, durante el análisis se sitúan diversas fuerzas agenciales que conectan con todas las escalas simultáneamente. De este modo, las ideas de cada meseta se interconectan y relacionan con las ideas de las otras mesetas. Como sugieren

Deleuze y Guattari, “cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 13). De ahí viene, precisamente, la complejidad de estructurar y ordenar lo que emerge en el proceso de análisis, pues todo está conectado y en las redes que se forman no hay un orden jerárquico, sino múltiples asociaciones y conexiones heterogéneas, configuraciones abiertas. Por ello, la ordenación de las líneas de análisis que configuran las tres mesetas son solo una propuesta entre las numerosas posibilidades de ensamblarlas. Pueden ser articuladas de nuevas maneras creando otros territorios o formaciones topográficas. Quien lea la tesis puede hacer otras conexiones y relaciones entre datos, teoría, y literatura, quedando las líneas rizomáticas siempre abiertas a nuevas reconfiguraciones. Además, cabe mencionar que durante la fase de análisis los datos resultaron materia viva y con agencia cuya vivacidad, como sostiene Carol Taylor, nos invita a menudo y de forma insistente “a seguirlos en viajes teóricos nómadas, en zigzags de un lado a otro y lecturas ‘hacia atrás’ mientras trabajamos ‘sobre’ ellos para darles sentido (Taylor, 2019, p. 50). Por ello, el análisis siguió también un proceso rizomático que se caracterizó por una mezcla continua de datos, metodología y análisis entrelazados con la teorización de la bibliografía (Sellers, 2015). Es por lo que a lo largo de estas mesetas el lector o lectora encontrará conceptualizaciones no introducidas previamente en el marco teórico.

La tercera parte está compuesta por un único capítulo con tres apartados. El primero de ellos, Líneas de cierre, sitúa algunas líneas de reflexión a partir de las mesetas de análisis y se construye como tentativa de reunir los principales aportes del trabajo. El siguiente apartado, Líneas de fuga, presenta la devolución que se realizó a la comunidad educativa de El Til·ler. El último,

Líneas de vuelo, recoge aperturas, posibilidades y desvíos para futuras investigaciones.

1.4. Participación en el proyecto MiCreate

He tenido la fortuna de haber emprendido el camino de la investigación de tesis en compañía, formando parte del grupo de investigación Esbrina⁶, de la Universidad de Barcelona, y participando en un proyecto de investigación concreto. En el 2019, Fernando Hernández, uno de mis directores de tesis, me propuso colaborar en el proyecto MiCreate. Migrant Children and Communities in a Transforming Europe” (822664 – MiCREATE –H2020-SC6MIGRATION-2018). Es un proyecto financiado por la Comisión Europea dentro del subprograma *Europe in a changing world - Inclusive, innovative and reflective societies*. El consorcio estaba formado por 15 socios de centros de investigación, universidades y ONGs, procedentes de 12 países (Austria, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, Francia, Grecia, Italia, Reino Unido, Polonia, Portugal, Turquía y España). El proyecto tenía como objetivo general favorecer la inclusión de grupos de niños, niñas y adolescentes migrantes a partir de un «enfoque centrado en el niño» (Due et al., 2014) para su integración a nivel educativo y político. La invitación de Fernando se relacionaba con una involucración previa por mi parte en el fenómeno migratorio (ver punto 1.4.), siendo este mismo la base para el preproyecto de tesis que desarrollé en la candidatura para el programa de doctorado. Agradecida con la oportunidad, acepté, y en marzo de 2019 me incorporé al proyecto, (el cual se había iniciado en enero de ese mismo año). He formado

⁶ El nombre completo y referencia del grupo de investigación es: Esbrina-Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2021 SGR 00686). Para más información, consultar la web: <https://esbrina.eu/es/inicio/>

parte del mismo hasta su finalización en junio de 2022, participando como investigadora en formación con distintas becas de colaboración y contratos de ayudante de investigación. Esto supuso participar a lo largo de los diferentes paquetes de trabajo (WP) y fases del proyecto, las cuales señalo a continuación:

- Elaboración de un estado del arte (WP2).
- Trabajo con las comunidades receptoras a través de entrevistas a expertos en migración, integración e inclusión escolar desde instituciones políticas y ONGs (WP3).
- Trabajo con las comunidades educativas mediante la realización de entrevistas y grupos de discusión con docentes, equipos directivos, padres y madres de estudiantes en diferentes escuelas e institutos de todo el territorio español (WP4).
- Trabajo de campo en algunas de las escuelas e institutos en el ámbito de Cataluña realizando observaciones en el aula, así como grupos de discusión empleando métodos basadas en las artes (Kirova y Emme, 2008; Vecchio et al. 2017; Zhang-Yu et al., 2020) (WP5, WP6 y WP7), así como en la realización del análisis comparado y cruzado de los resultados obtenidos entre países (WP9).
- Realización de laboratorios orientados a la integración en los centros escolar con el alumnado (WP10), así como de laboratorios orientados a políticas (WP11).
- Participación en las tareas de diseminación y comunicación (WP12).

Al comenzar el proyecto MiCreate me enfoqué en lo que consideré que constituía tanto la base conceptual del mismo, como mi inquietud inicial: integración e inclusión. Estos términos eran los que más debate abrían dentro

del seno del proyecto, mientras que al mismo tiempo lo sustentaban. Por ello, decidí hacer una exploración sobre tales nociones, la cual me sirvió para, por un lado, situarme dentro de MiCreate; y, por otro lado, establecer límites y demarcaciones entre este y mi investigación de tesis, por lo que los caminos de ambas investigaciones se bifurcaron. Tras un minucioso trabajo de revisión bibliográfica, consideré que enfocarme en la integración del alumnado migrante⁷ en la tesis supondría participar de las relaciones de poder en las

⁷ Es importante situar que la evolución de la política migratoria española debe entenderse dentro del proceso de construcción de la Comunidad Económica Europea en un contexto de competitividad global (Suárez Navaz 2004). Así, a partir de los años sesenta, comenzó a desarrollarse una política de inmigración conjunta en la UE con un enfoque que marcaba la gestión de flujos migratorios y la integración como procesos inseparables (Gregoriou, 2011). En un principio, esta unión de la gestión migratoria con las políticas de integración significaba que la residencia extendida permitía a las personas migrantes participar en programas de integración, acceder a protección legal contra la discriminación racial y la explotación laboral, y obtener derechos cívicos, como el derecho a voto. También significaba que la concesión de derechos a los y las migrantes era entendida como un catalizador para la integración (Gregoriou 2011, p. 9). Sin embargo, esta vinculación entre las políticas de migración e integración, comenzó a adquirir nuevos significados. Se produjo un cambio de un marco de integración social a un marco de integración cívica. El Tratado de Tampere (1999) recogía que la integración comenzaba simultáneamente a la migración, para prevenir así la marginación social y económica de los migrantes, para que nadie quedara excluido de las políticas de integración. Sin embargo, con la trasposición de la política de integración a leyes nacionales “la fusión de migración e integración se convirtió en una máquina estatal para disuadir a los migrantes y en un medio para recuperar la identidad nacional” (Gregoriou 2011, p. 13). La integración de los y las migrantes se redefine como competencia en educación cívica y asimilación cultural, y se entiende como un requisito previo para la concesión de derechos. Así, si bien antes se había celebrado el cambio de la asimilación a la integración, de mediados de los años noventa a mediados del 2000 se pasa de una integración cultural a una nueva política de integración cívica, dentro de la cual se fusionan la integración de los migrantes con las preocupaciones de control de la inmigración (Joppke, 2010 en Gregoriou, 2011). Los derechos y la hospitalidad no se dan a menos que el migrante «se integre» primero. De este modo se va modificando el significado del término «integración». El Consejo de la UE la define como “proceso bidireccional dinámico, a largo plazo y continuo de adaptación mutua, no un resultado estático” (Justice Home Affairs Council 2004, p. 9). Sin embargo, en la práctica no se da este carácter bidireccional desde las dos partes implicadas, la sociedad receptora y los migrantes; sino que estos pasan a ser los únicos actores de las políticas de integración. Dichas políticas buscarán controlar la integración para que la identidad nacional no se transforme. Así, los discursos y prácticas de integración se construyen dentro de relaciones de poder y se estructuran dentro de una distinción entre los y las de dentro y los y las de afuera, quien deben integrarse, favoreciendo así procesos de subalternización. Las personas migrantes deben dar para recibir, trabajar, esforzarse y demostrar que quieren pertenecer a la sociedad de acogida. La ciudadanía pasa a obtenerse tras una integración exitosa (Gregoriou, 2011). Solo si están

que el término se inscribe, ya que la integración podía ser “profundamente una cuestión de control e inserción instrumental, de gestión de flujos de diversidad buena y mala, y de foco en la compatibilidad como nexo de la cohesión social futura” (Lentin y Titley, 2011, p. 200 en Mezzadra y Neilson, 2017, p. 193). De hecho, en los últimos años las políticas sociales y los programas educativos elaborados por los organismos internacionales se ha comenzado a utilizar el concepto de inclusión, apuntando hacia «prácticas inclusivas» e «instituciones inclusoras» (Sinisi, 2010). No obstante, tampoco el término inclusión está exento de controversia. Desde el año 2006 empezó a movilizarse el concepto de «inclusión» dentro de la Ley de Educación Nacional Española 26.206, con la convicción de que “la sola inclusión y permanencia en la escuela se constituye como la nueva meta escolar, como si la inclusión fuese beneficiosa *per se*, como si la «experiencia escolar inclusiva» modificaría por sí misma las marcas que estos chicos portan” (Sinisi, 2010, p. 11). Estos procesos de inclusión se dan dentro de una estructura dicotómica entre locales y migrantes, una estructura erigida a través de relaciones jerárquicas de poder en la que las personas migrantes están subordinadas y, a menudo, son colocadas como los «otros» u «otras» y como más «atrasados» o «atrasadas». Esta lógica, que se construye dentro de la “matriz de poder donde se desarrollan las relaciones sociales con las personas extranjeras” (Galaz, 2012, p. 94), sugiere que han de incorporarse en el modelo europeo, el cual se impone como ideal cultural a alcanzar (ibid.). Si bien no deseché el foco en la inclusión, sí que es un concepto que se ha movido y complejizado a lo largo de la investigación (ver capítulo 2). Si

dispuestos a trabajar duro e integrarse, tendrán éxito, luego la responsabilidad para lograr la integración (que se mira como un resultado y no un proceso) pasa a ser individual en lugar de atañer a un país o sociedad (Kostakopoulou, 2010).

atendía a la inclusión, esta debía ir acompañada de la exclusión, pero no bajo una lógica dualista en la que ambos términos se oponen, sino desde una simultaneidad en la que existen de manera inseparable y como elementos que se tensionan. La exclusión y la inclusión siempre operan en conjunto y son procesos que despliegan diferencias en los espacios políticos, sociales y educativos. Estas cuestiones de conceptualización teórica son recogidas en el siguiente capítulo. Por ahora, basta mencionar que el interés por el estudiantado migrante y los procesos de inclusión y exclusión ha sido el foco de la investigación de MiCreate. En la tesis ha tenido un espacio mínimo que se ha ubicado en la pregunta por los procesos de inclusión/exclusión especialmente respecto a la segregación escolar, de un estudiantado que encarna la noción de minoría (no tanto por migrante, sino por diferentes intersecciones). Pero el movimiento relevante es que el foco principal de la tesis se desplazó de los procesos de inclusión y exclusión a los procesos de subjetivación. Como se desarrollará en el siguiente apartado, esto es lo que realmente quería conocer, guardando además una coherencia con mi trayectoria previa.

A pesar de que la investigación de MiCreate y la tesis se dividiesen, y yo definiera mis propias preguntas, objetivos y marcos teóricos, son caminos que se han mantenido en diálogo y se han sumado entre sí. Formar parte de MiCreate ha supuesto un trayecto repleto de aprendizajes y aportes en distintos sentidos. Por un lado, ha entrañado desafíos. La alta implicación en el proyecto hacía difícil en algunos momentos desarrollar una línea de investigación diferente. A menudo, los focos de investigación se entremezclaban, sobre todo en el campo de estudio, donde aquello a lo que prestaba atención acababa siendo una maraña con elementos de ambos

proyectos. Pero, al mismo tiempo, considero que las dos investigaciones se han aportado y enriquecido mutuamente. De hecho, forman una sola cosa en lo que respecta al aprendizaje vivido en mi devenir como investigadora. MiCreate ha sido una oportunidad para explorar aquellas cuestiones que me preocupaban en la tesis sobre la ética en la investigación, especialmente en el campo de estudio. A su vez, me ha permitido transitar la labor investigativa como algo política y socialmente comprometido. Ha sido también un espacio en el que el conocimiento se ha vuelto encarnado (Braidotti, 2011), materializando algunas de las ideas con las que estaba trabajando en torno a la co-construcción del conocimiento. En compañía de las otras personas del equipo llegué a lugares a los que no habría llegado sola. Si creo que el enriquecimiento ha sido bidireccional, es porque también desde la tesis he podido nutrir al proyecto, aportando reflexiones y miradas desde otras onto-ético-epistemologías⁸. Por último, tanto la tesis como el proyecto MiCreate, me han enseñado que el recorrido de la investigación no se limita a la búsqueda de respuestas a unas preguntas concretas. La investigación ha resultado algo vivo, que en su movimiento desborda las preguntas iniciales, que lleva a nuevos lugares, relaciones y miradas. Vuelvo a la idea de que la investigación se transforma y yo con ella. Tanto con MiCreate como con la tesis se han abierto mundos de los que no puedo y no quiero, desentenderme. Han traído comienzos a partir del acercamiento a realidades que ya me acompañaban, que forman parte de mi vida y de la persona en la que me convierto con este proceso de tesis, como el compromiso con la realidad migratoria o con la pedagogía. Esto es lo que yo me llevo. Respecto a lo que espero poder aportar, lo abordaré en el siguiente apartado.

⁸ Para la noción de «onto-ético-epistemología» ver el capítulo 3.

1.5. Precedentes y consideraciones previas

Previamente al doctorado ya existía en mí un interés en conocer, complejizar e intervenir en la realidad migratoria. Durante mi estancia Erasmus en Atenas (2014-2015) realicé un fotorreportaje sobre las personas refugiadas, principalmente sirias, que se asentaban frente al Parlamento, en la Plaza Syntagma, y en el último año del grado de Bellas Artes (2015-2016) llevé a cabo un proyecto fotográfico que consistía en dípticos formados por un retrato de una persona migrante, otra fotografía de un objeto que para ellos y ellas fuera importante y, debajo, una frase explicativa sobre esta relación con el objeto. El inicio de mi recorrido académico con el máster *Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista*, en el curso 2016-2017, supuso una ruptura y un cambio onto-epistemológico respecto a mi práctica anterior, abriendo espacios para la autocrítica. Durante el año del máster (2016-2017), realicé mis prácticas con Sindillar, sindicato de mujeres inmigrantes trabajadoras del hogar. Uno de mis primeros escenarios de prácticas fue una manifestación que Sindillar realizaba para demandar el derecho a «tener papeles», es decir, a regular su situación administrativa. Asistí con mi cámara a aquella manifestación. Me di cuenta de que mi mirada como fotógrafa estaba formada por aquella idea del otro u otra como exótico, era esa *otredad* (Said, 2013) la que quería capturar. Considero que fue durante aquella pasantía cuando más cambié de lugar. No pongo en duda mi involucración con las personas migrantes en las prácticas anteriores que he mencionado, así como que hubo formas de intercambio. Pero a partir de la incomodidad que se abrió en esta experiencia con Sindillar, se generaron desplazamientos en mi manera de comprender la implicación y el compromiso, priorizando el estar-con a la obtención de unos resultados, ya sean artísticos o académicos. En aquellos momentos se gestaron preocupaciones en torno a la ética y el

cuidado en la práctica investigativa que, como expuse en el apartado anterior, han determinado y marcado el camino posterior del doctorado y atraviesan la tesis. Para mí, la cuestión de la ética requiere priorizar el cómo llegar (cómo relacionarme de manera ética) en lugar de a dónde quiero llegar. Si solo podemos conocer aquello con lo que establecemos lazos, mi objetivo es tomar responsabilidad de estos lazos. Esto no equivale a salvar las jerarquías en la investigación, a caer en una ilusión de horizontalidad; pero sí a moverme con la determinación de que el conocimiento que se pueda construir no se dará desde una relación en la que se colonice a los otros y otras, en las que me sirva de ellos y ellas como mero objeto de estudio (ver capítulo 3).

Otro de los antecedentes se sitúa en las ontologías relacionales (Balibar, 2009; Lévinas, 2002; Simondon, 2007), que establecen que no existimos como entidades independientes, sino sólo en relación. Es decir, nos continuamos los unos a los otros y otras sin demarcaciones claras. Ya, en el grado de Bellas Artes, crecía en mí el interés en cómo nos creamos y el papel del otro en este proceso. De esta manera, la construcción del yo en relación a la alteridad constituyó el foco de mi trabajo de fin de grado. Después, el recorrido del máster supuso un primer acercamiento a los nuevos materialismos feministas, y en particular al concepto de intra-acción, lo que abrió nuevas vías para explorar la cuestión de cómo nos creamos en las relaciones, en los vínculos, tanto con lo humano como lo no humano. En concreto, la investigación situada del trabajo de fin de máster, que tomé como caso de estudio Sindillar, fue un espacio en el que indagar cómo el sindicato se configuraba como grupo desde la «diferencia afirmativa» (ver capítulo 2) y a través de una política de cuidados. Pero, más allá de esto, los encuentros del máster con lecturas, autoras, autores, docentes y compañeras y compañeros,

supusieron una apertura que trascendía el camino del TFM a la vez que conectaba y nutría inquietudes previas. Me apasionaba la idea de que no hay un yo previo al ser-con. Así, antes de iniciar la investigación de tesis, habitaba en mí este poso desde la experiencia del máster: el deseo de adentrarme en los modos en los que estamos imbricados e imbricadas en una red de interdependencia, de explorar el rastro de los otros humanos y no-humanos y del mundo en nosotros y nosotras.

Estos son los dos pilares en cuanto a antecedentes previos que dibujan qué tiene que ver la investigación de tesis conmigo en un sentido autobiográfico: el interés en las migraciones y el empeño de que las vidas puedan ser bien vividas (Butler, 2009b) y las ontologías relacionales que me llevan a la pregunta por cómo nos construimos en las relaciones.

Al tomar las ontologías relaciones como motor para la investigación y como lugar desde el que aproximarme la realidad, reconecto con el sentido político que esta investigación tiene. Considero que la vida en común es el problema que atañe al ser humano. Una vez abandonada la idea del sujeto autosuficiente que se gobierna a sí mismo (Braidotti, 2015), podemos comprender cómo estamos enredados y enredadas en una red de interrelación e interdependencia. Es nuestra responsabilidad tomar posición, comprometernos para hacer esta realidad transformable (Garcés, 2013). El poder tiene el dominio sobre lo real y, a menudo, en el capitalismo avanzado en el que nos encontramos, no podemos elegir dónde posicionarnos entre unas coordenadas ya fijadas y preestablecidas (Steyerl, 2019). Pero podemos transformarlas y/o crear otras nuevas. Esto es a lo que me gustaría contribuir con el trabajo de tesis: abrir posibilidades. Como sostiene Meissner:

En nuestra época de reglas hegemónicas y globalizadas de lo político, «nosotros» tenemos que replantearnos cómo relacionarnos con «otros» marginados o incluso abyectos como formas contemporáneas de estar en el mundo, de crear formas específicas de vida, de subjetividad ética y de sociabilidad. (Meissner, 2014, p. 37)

Los encuentros con los otros y otras en la investigación pueden ayudar a cimentar el relato hegemónico que posiciona a ciertos sujetos como merecedores de menos reconocimiento como humanos. Frente a este relato busco contribuir a la construcción de otras narrativas contrahegemónicas que ayuden a pensar “unas coordenadas que nos orienten en términos políticos, sabiendo que no tenemos respuestas definitivas, ni apuestas garantizadas” (Garzón Martínez, 2011, pp. 94-95). La tesis no se desvincula del mundo desde donde se construye, como si de una burbuja aislada se tratase. Se ha ido gestando dentro de una realidad que cada día amanece con noticias de agresiones machistas, racistas y homófobas, con otras vidas, más lejos o más cerca, amenazadas; con personas refugiadas, con migrantes, vallas y concertinas, y con países en guerra; en una realidad que vive el auge de la extrema derecha, los fascismos, los fundamentalismos y los discursos identitarios nacionalistas. Pero hay mucho más allá. Donde todo esto existe, también existen resistencias, solidaridades, alianzas, pasión por la libertad, rabia ante la injusticia y no darse por vencidas o vencidos porque no podemos resignarnos. Con este panorama, considero que tiene sentido que la tesis sea un trabajo dedicado a pensar cómo la diferencia puede ser entendida de manera plural y horizontal (ver capítulo 2), cómo podemos vivir y habitar éticamente las diferencias sin buscar aplanarlas, asimilarlas en la

norma y sin buscar tampoco aniquilarlas. Es un llamado a la ética, a la responsabilidad de ser-con los otros, humanos y no-humanos en el mundo.

1.6. El campo de estudio

Si bien los casos de estudio de MiCreate abarcaban campos de refugiados, centros de detención de migrantes y de asilo, el equipo de la UB no participó de este trabajo, sino que se centró en las comunidades educativas. Los centros que colaboraron en el proyecto se propusieron en base a los siguientes criterios: (a) que fueran centros públicos; b) que tuvieran más del 50% de migración (incluyendo recién llegados, migrantes de media y larga duración y también hijos e hijas de migrantes); (c) que tuvieran un alto nivel de diversidad cultural, lingüística y religiosa. Recuerdo el momento en el que se materializó que el lugar para el trabajo de campo de tesis sería El Til·ler. Era septiembre de 2019. Nos habíamos reunido en el Campus Mundet un grupo de compañeros y compañeras para comenzar a organizar esta fase del proyecto. Llegó el momento de asignar quiénes iríamos a cada uno de los centros que colaboraban con la investigación. En mi caso, en lo que respecta a MiCreate, la vinculación se daría con varios de los centros. Pero debía proponer uno de ellos para desarrollar también la investigación de tesis. Me movía el deseo de que la pregunta de investigación se situara en un centro de secundaria, y El Til·ler, al ser instituto-escuela, ofrecía esta posibilidad. No tenía un conocimiento previo del centro, por lo que fue principalmente este deseo el que determinó la decisión. Reflexionando al respecto con cierta retrospectiva, encuentro curioso cómo a veces el cuerpo de la propia investigación se va creando de maneras que se nos escapan, cómo se vuelven cruciales elementos que no estaban en un inicio y que no fueron

programados. Es esperable que una investigación siempre sea diferente según en el campo de estudio que tenga, pero no había contemplado hasta qué punto y de qué maneras afectaría a sus pilares, transformando y moviendo aquello que buscaba comprender. En este caso, entré al campo con inquietudes y preguntas que ya, en una primera fase, se transformaron para determinar el foco de los procesos de subjetivación. Mi objetivo no era representar, describir o capturar las subjetividades del estudiantado, sino buscaba relacionarme con este, estar-con, ser-con ellos y ellas, entendiendo que sólo podía conocer a partir de formar parte del campo de estudio (ver capítulo 3). Pero, precisamente este formar parte condujo a conocer el pasado de escuela-gueto del centro y a interesarme por el fenómeno de la segregación escolar. Esto introdujo otro foco de la mano del giro espacial⁹ (Harvey, 2007; Massey, 1999; Lefebvre, 1973; Soja, 1989) preguntándome por la capacidad de agencia del espacio escolar. Estos movimientos visibilizan cómo la investigación es algo vivo y apuntan especialmente a cómo “la exploración metodológica permite temas emergentes y no predeterminados” (Coleman y Rinrose, 2013 en Hiitola, 2021, p. 2). Más allá de esto, no

⁹ El giro espacial es un término que se refiere a un cambio en la manera en que se entiende y se estudia el espacio en las ciencias sociales y humanas y que se desarrolla a partir de las décadas de los setenta y ochenta del pasado siglo, y de la mano de autores y autoras como Henri Lefebvre, David Harvey, Edward Soja y Doreen Massey, entre otros. Este enfoque enfatiza la importancia del espacio en la comprensión de la sociedad y la cultura, y considera que el espacio no es simplemente un contenedor en el que se desarrollan las actividades humanas, sino que está implicado en la formación y la configuración de las relaciones sociales. El giro espacial ha tenido implicaciones importantes para la comprensión de procesos sociales y políticos, al permitir la consideración del espacio y la geografía en la comprensión de las relaciones sociales y políticas. Esto ha llevado a un mayor interés en temas como la gentrificación, la segregación, la movilidad y la migración, y ha permitido una mayor comprensión de cómo estos procesos se relacionan con la distribución del poder y la desigualdad en la sociedad. Además, ha permitido la consideración de la diversidad de experiencias y perspectivas en diferentes lugares y contextos, y ha llevado a un mayor interés en la comprensión de las formas en que el espacio y la geografía influyen en la subjetividad y la identidad de las personas.

adivinaba en aquel entonces lo que El Til·ler significaría para mí a lo largo del proceso investigativo desde un punto de vista personal. Estas cuestiones se desarrollarán a lo largo de los siguientes capítulos. Por el momento, enmarcaré de manera breve el contexto de El Til·ler, con el objetivo de que esta primera aproximación ayude a comprender su realidad.

El instituto-escuela El Til·ler está considerado un centro de máxima complejidad¹⁰. Se ubica en el barrio de Bon Pastor, el cual históricamente ha sido un territorio que acogía a migrantes de otras zonas de España por las posibilidades laborales en las industrias de la zona. Actualmente acoge un alto porcentaje de personas migradas (ver Meseta II), constituyendo lo que podemos denominar un «área superdiversa» (Vertovec, 2007). Esta realidad también se da dentro del instituto, que cuenta con un elevado número de estudiantes migrantes:

Hemos recibido una cantidad importante de alumnos migrados, pero no de segunda generación o personas con otro país de origen, si no migrantes recién llegados al país (...) Tenemos alrededor de un 70% de población migrada. La mayoría de ese 70% no llevan aquí más de dos años. (...) En estos momentos, la proporción de población migrante es la mayor que hemos registrado en este centro. (Entrevista 1, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 25/11/2019)¹¹

¹⁰ La categoría de «centro educativo de máxima complejidad» es definida por el Departamento de Educación de Cataluña en base a índices de complejidad que se determinan con los datos del Idescat, como son el nivel de estudio y de ocupación de los padres y madres, la ratio de padres y madres sin cotización en la Seguridad Social, ratio de padres y madres provenientes de «países en desarrollo», y ratio de estudiantes con nacionalidad no española (Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 2022).

¹¹ Cabe destacar que esta entrevista fue realizada en septiembre de 2019. Después, en los siguientes cursos el centro ha tenido un porcentaje más elevado de alumnado migrante.

Anteriormente, El Til·ler fue una escuela de educación infantil y primaria, la escuela Bernat de Boïl. Debido a la situación de «escuela gueto»¹² se inició un proyecto de renovación pedagógica con el objetivo de transformar esta realidad y de reducir el abandono escolar prematuro. Como parte del proyecto de cambio, se amplió la oferta educativa a secundaria, se cambió el nombre del centro a El Til·ler, y hubo un nuevo equipo directivo. Los puntos clave del nuevo proyecto de centro se verán en la Meseta III de la segunda parte. Pero en este punto creo pertinente hacer un inciso y situar brevemente la cuestión de la segregación escolar, fenómeno que aún afecta a la realidad de El Til·ler, y que es necesario tomar en consideración para acercarnos al centro en toda su complejidad.

En la escolarización se dan ciertos mecanismos que favorecen la concentración en determinadas escuelas de colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social (Bonal, 2018). El alumnado migrante, el alumnado con familias socialmente desfavorecidas y el alumnado con necesidades educativas especiales se distribuye desigualmente en los centros escolares. Esto es lo que se conoce como procesos de segregación escolar. En el caso de Cataluña, la segregación escolar se ha ido incrementando en los últimos años (Bonal et al., 2019; Marcos y Ubrich 2016; Murillo et al., 2017; Síndic de Greuges 2019) y es muy elevada por la

¹² Jean Anyon en su obra *Ghetto Schooling* (1997), define «gueto-escuela» en base a la perpetuación en el tiempo de al menos estos tres factores: aislamiento social, cultural o racial; abandono institucional, económico y profesional; falta de confianza en la capacidad integradora y acogedora del centro por parte de profesorado y familias. Entendiendo que el centro escolar está en movimiento continuo, es difícil comprenderlo como un espacio seguro en el que estos elementos se den de manera fija. Sin embargo, sí que podemos determinar que ha existido un pasado de aislamiento sociocultural (ver Meseta II), así como un abandono del centro por parte de la Administración que se mantiene hoy en día (Sancho Gil, 2022). Respecto a la confianza en la capacidad de acogida del centro por parte de familias y docentes, considero que es precisamente una de las tensiones que se habita y que no se puede determinar un posicionamiento homogéneo al respecto.

interacción de diversos factores (Síndic de Greuges, 2023). Algunos de estos factores exceden a las políticas educativas, como es el caso de la propia segregación urbana que experimentan los barrios de Cataluña, producida por las posibilidades de acceso a la vivienda. Como se verá en la Meseta II, la segregación urbana divide y segmenta la población de manera desigual. Así, en algunas áreas se da una elevada concentración territorial de colectivos vulnerabilizados. Esta distribución desigual en la red urbana de los grupos sociales se ve reflejada en la composición estudiantil de los centros escolares (Bonal y Albaigés, 2009). Sin embargo, “la segregación escolar acaba siendo superior a la segregación residencial o, dicho de otro modo, la segregación escolar sólo se explica parcialmente por la segregación residencial (ibid., p. 90). De hecho, las desigualdades entre escuelas públicas son mayores a las desigualdades entre escuelas privadas y públicas, hecho al que alude el equipo directivo de El Til·ler:

En estos momentos en el barrio del Bon Pastor hay una escuela concertada y dos escuelas públicas. La escuela concertada ha perdido una cantidad de alumnos considerable (...). Pero las dos escuelas públicas que hay siguen sin representar la población del barrio; nosotros tenemos toda la población migrante y población gitana, mientras que la otra escuela pública tiene a todos los alumnos de clase media, tanto del barrio de Bon Pastor como de Sant Andreu. (Entrevista n 1, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 25/09/2019)

Otro de los factores que produce segregación escolar es el impacto de las migraciones en un territorio (Martínez de Lizarrondo, 2009; Tort y Simón, 2007), ya que supone un incremento de estudiantado con necesidades

educativas especiales¹³ que también es distribuido desigualmente en los centros escolares. Como se ha señalado, este es el caso de El Tíller con relación al barrio Bon Pastor. En los centros escolares de Cataluña se han ido dando de manera progresiva procesos de guetización y de acogida diferencial de la diversidad cultural y social. El hecho de que minorías étnicas y culturales se concentren en determinados centros educativos es fruto de la concentración territorial y de la xenofobia por parte de determinados sectores, provocando un rechazo social que los lleva a adoptar mecanismos de emulación¹⁴. De esta forma, la llegada de alumnado migrante genera procesos de segregación por “su concentración residencial, la emulación cultural en la elección escolar y el efecto «fuga» hacia escuelas con menor presencia de alumnado extranjero que se ha generado en familias autóctonas” (Bonal, 2018, p. 8). Es decir, la concentración de población en situación de riesgo de exclusión conlleva que se produzcan estrategias de huida por parte de algunas familias que residen en el mismo territorio, pero que buscan alternativas de escolarización. Esto es lo que se conoce como «white flight» (vuelo blanco) (Bagley, 1996), que en educación se entiende como la ‘fuga’ de población de clase media de las escuelas que cuentan con

¹³ Las «necesidades educativas especiales» (NEE) se recogen en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta categoría sigue abarcando casos muy dispares, como por ejemplo: 1) situaciones de «incorporación tardía», que están estrechamente relacionadas con las fases iniciales de la migración; 2) situaciones sociales y culturales desfavorecidas, relacionadas con condiciones de pobreza, marginación o dificultades para mantener estructuras familiares, categorías en las cuales también “existe una sobrerrepresentación de una parte del alumnado extranjero” (Carrasco Pons, 2011, p. 274); 3) discapacidades cognitivas, psíquicas, sensoriales y problemas motrices y conductuales.

¹⁴ La intolerancia y el repudio hacia las personas migrantes por parte de estos sectores de la sociedad se vincula a la xenofobia en tanto esta puede ser entendida como “la actitud de rechazo y exclusión de toda identidad cultural ajena a la propia”, diferenciándose del racismo al “proclamar la segregación cultural y aceptar a las personas extranjeras e inmigrantes sólo mediante su asimilación sociocultural (Antón y Quesada, 2008)” (Antón et al., 2021). En esta línea se relaciona con la segregación escolar que acaba siendo una de las consecuencias directas de este rechazo.

mayor concentración de minorías étnicas (Bonal, 2018). Luego, existen determinadas estructuras que determinan el punto de partida del alumnado más vulnerable, y limitan los movimientos y el acceso a oportunidades, por lo que podríamos establecer que no se trata tanto de alumnado en condiciones de vulnerabilidad social, sino de alumnado socialmente vulnerado por el entramado estructural que se ha expuesto.

Una de las causas de la segregación escolar se debe a la gestión que la Administración hace de la «matrícula viva». Las escuelas que han sufrido procesos de guetización¹⁵ tienen mayor concentración de vacantes, pues son las menos deseadas por las familias. Como consecuencia, acaban teniendo matrícula viva, lo que significa que escolarizan nuevo alumnado a lo largo de todo el curso. Sobre este punto, el equipo directivo de El Tiller comparte: “Tenemos mucha matrícula viva. A mí me gustaría analizar cómo esto entra en confrontación con el ‘Pla de Xoc contra la Segregació’ (Plan de Choque contra la Segregación), porque evidentemente, el enfoque que tiene ese plan de choque es bastante sesgado” (Entrevista 1, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 25/09/2019). Además, debido a que la elevada concentración de alumnado migrante o de minorías étnicas y culturales en determinadas escuelas provoca el rechazo de ciertas familias, hay mayor disponibilidad de vacantes y acumulación de matrícula viva, formando así un círculo vicioso (Bonal y Albaigés, 2009). De esta manera, vemos cómo la segregación escolar

¹⁵ El concepto de «guetización escolar» se atribuye normalmente a centros escolares que cuentan con un elevado porcentaje de alumnado migrante o de población desfavorecida, lo que aumenta el riesgo de estigmatización y suele contribuir a que muchas familias no quieran matricular en estos a sus hijos e hijas, generándose una doble red escolar (Moreno Yus, 2011). Además, este fenómeno se relaciona estrechamente con la exclusión geográfica, pues ocurre en barrios desfavorecidos. De este modo, “la guetización encuentra parte de su razón de ser en las condiciones socioeconómicas adversas del entorno, en el abandono que sufren los centros públicos de estos espacios en particular, así como en las dificultades con las que se topan los centros para garantizar el derecho a la educación de los menores” (ibid., 2011, p. 371).

no se explica únicamente por el alumnado migrante, sino por “el empeño con el que las clases medias persiguen, mediante la educación, procesos de diferenciación y distinción social” (Bonal, 2018, p. 8). El modelo de escolarización existente en España y Cataluña permite gran capacidad de elección a las familias, pero además, hay familias que desarrollan estrategias para ampliar sus posibilidades buscando escuelas situadas en otras zona, como por ejemplo el falso empadronamiento domiciliario (Síndic de Greuges, 2008) o declarar falsas enfermedades (Bonal, 2019). Así, la admisión de estudiantado en las escuelas responde a “presiones de grupos sociales y estrategias familiares de obtención de capital social y académico de prestigio por medio de la socialización escolar” (Carrasco et al., 2011, p. 369). Por tanto, las desigualdades de escolarización se deben en gran parte a las elecciones de las familias, siendo la búsqueda de las escuelas más cercanas y que se ajusten a las preferencias de las familias un motivo fundamental de la segregación escolar (Gómez Espino, 2019).

Toda esta realidad dibuja la segregación escolar como un modo de opresión por el que se separa, excluye y margina a ciertos colectivos o minorías. En palabras de Javier Murillo y Cynthia Martínez, “la segregación escolar existe porque un grupo de estudiantes es forzado, involuntariamente, a concentrarse en determinadas escuelas, en guetos” (Murillo y Martínez Garrido, 2020, p. 5). Tomar esto en consideración perturba la interpretación hegemónica del éxito y del fracaso, pues se cuestiona la lógica de la meritocracia y se atiende a las estructuras que producen desigualdad, como las regulaciones normativas o educativas. Lo que se argumenta entonces es que “el fracaso se institucionaliza para producir aquello que determina quién merece una posición y quien no” (Cielemecka y Revelles-Benavente, 2019). Desde esta

perspectiva, el fracaso se entiende “como un concepto político y relacionado estrechamente con el privilegio o la falta de éste” (ibid.). Por consiguiente, podemos determinar que existe un fracaso institucional, y que este se ve atravesado por la raza, la etnia, el género, la clase social y la ubicación territorial.

Es esta realidad compleja lo que hace que El Til·ler, aun siendo un solo centro educativo, se justifique como campo de estudio para la investigación de tesis. Si bien el proceso investigativo conlleva atender a la especificidad de El Til·ler, a la vez este emerge como “localidad globalizada, como un «espacio translocal» donde se articulan múltiples escalas” (Romero Bachiller, 2006, p. 352). En este punto llegamos a una de las líneas que vertebra la investigación: la comprensión de El Til·ler como un espacio finito que requiere ser mirado en toda su particularidad, pero que al mismo tiempo requiere ser mirado desde su continuidad con lo global. Precisamente, entender la globalidad críticamente permite abrir líneas de análisis en torno a las interrelaciones e interdependencias de la globalidad en lugares concretos. De esta manera, se relacionan problemáticas locales y globales, entendiendo que lo local y lo global no se definen en términos de geografía física, sino que existen simultáneamente (Sánchez Pardo, 2019; Revelles Benavente y González Ramos, 2019). Esta interacción entre lo local y lo global puede concebirse como procesos de glocalización. La «glocalización» (Robertson, 1992, p. 173) hace referencia al “modo en que las presiones y demandas globales conforman y, a su vez, son conformadas por las condiciones sociales locales” (Jiménez Díaz, 2008, p. 196).

Capítulo 2.

Marco teórico

La subjetivación no es una asignación (la atribución a alguien de la parte que le corresponda) por la cual un ser podría ser determinado, situado (inscrito en ciertas coordenadas), fijado. A la subjetivación se enlaza una forma de nomadismo o de errancia que no podríamos ignorar. Porque es una aventura: un devenir sin anticipación posible de lo que viene, un devenir indeterminado.

Es al menos lo que podría comprenderse en el momento en que esta subjetivación se hace llamar «política».

(Eitenne Tassin, 2012, p. 37)

El objetivo de este segundo capítulo es desarrollar el armazón teórico de la tesis, no solo para sustentar las preguntas de investigación, sino para recorrerlas, para navegarlas, pues el marco conceptual será la hoja de ruta que permita moverse a lo largo del proceso investigativo. El primero de los focos nace de la pregunta de cómo se crea el estudiantado en las relaciones. El deseo de conocer y explorar esta cuestión se sitúa desde un inicio en cómo el estudiantado se está construyendo, cómo están siendo, y no en quiénes son. Esta cuestión se inscribe en el giro que se da a finales de los setenta, cuando se pasa de una teoría del sujeto al estudio de los procesos de subjetivación (Lara et al., 2017). La subjetividad ha sido un concepto muy importante en el desarrollo de las ciencias sociales y humanidades desde la segunda mitad del siglo XX. Hace referencia al “proceso a través del cual nos

constituimos como sujetos y manifestamos nuestra subjetividad” (Tassin, 2012, p. 37). Si la identidad apuntaba a cómo un individuo se ve a sí mismo y se mostraba ante los demás, la subjetividad recogía la complejidad del proceso de construcción de identidad, reconociendo su carácter fluido y la especificidad histórica, social y cultural (Mcleod y Yates, 2006). Pero se da un nuevo desplazamiento con el paso del sujeto a la subjetivación, entendiendo esta como “un proceso y no un estado (una situación, un estatus o un principio del ser)” (ibid.). Así, el proceso de subjetivación no corresponde únicamente a «llegar a ser sujeto», como si pudiéramos conocer qué significa ser sujeto o como si dicho proceso tuviera un fin. La subjetivación no inscribe al sujeto en una ubicación o posición fija, sino que alude a un devenir inacabado, a un proceso de constitución constante. Esto se desarrolla en el primer apartado.

En el apartado posterior se expone la perspectiva teórica de la interseccionalidad abordando cómo esta tiene implicaciones importantes para los procesos de subjetivación al destacar la importancia de considerar múltiples categorías identitarias y sistemas de opresión y privilegio en la construcción de la subjetividad. Esta se pone en diálogo con los nuevos materialismos y la teoría del ensamblaje para proporcionar un marco más completo y complejo para comprender los procesos de subjetivación, un marco que enfatice el cuerpo, la materialidad y el movimiento en tales procesos. Además, la perspectiva interseccional que se propone se inscribe en las geografías de la interseccionalidad. Esto conduce, por un lado, a tener en cuenta el espacio como un elemento constituyente en los procesos de subjetivación. Por otro lado, la comprensión del espacio que se desarrolla en el capítulo, lleva a considerar este un elemento de gran importancia

planteando otro eje de investigación en torno a la capacidad de agencia del instituto, el cual se aborda en el tercer apartado. Finalmente, el capítulo cierra con un apartado que recoge las principales líneas desarrolladas.

2.1. Ontología relacional en la constitución del alumnado

Para abordar el estudio de las subjetivaciones del alumnado, el presente apartado pone en cuestión al sujeto de la Modernidad, el cual encarna la identidad hegemónica, un sujeto que se erige como soberano, autónomo, autosuficiente, con capacidad de gobernarse a sí mismo, independiente y bajo una lógica logocéntrica (Braidotti, 2015; Butler, 2006, 2009a, 2009b) y que se construye desde una política de identidad siempre excluyente. Para este ejercicio, se propone un diálogo que va desde la perspectiva decolonial, el pensamiento de las autoras Braidotti, Butler y Barad, hasta llegar a las perspectivas del posthumanismo y los nuevos materialismos feministas, que abren líneas para pensar un tipo de sujeto que posibilite desplazamientos éticos y políticos.

2.1.1. La diferencia colonial: Exclusiones de lo humano

La perspectiva decolonial sostiene que la colonialidad no acabó con el fin de la época colonial, que las bases de las colonias de América del Sur no desaparecieron, sino que hubo una transición del colonialismo a la colonialidad global o capitalismo global, sistema que mantiene y agudiza “las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad”

(Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2003; Contreras y Trujillo, 2017, p.151). Mediante el colonialismo, Europa situó bajo su hegemonía tanto todas las formas de control de la subjetividad, como de producción de conocimiento (Quijano, 2000). Así, la colonialidad vendría a ser la conjugación entre capital y formas de dominación cuyo eje es la raza, y tiene distintas variantes: colonialismo del ser (los modos de subjetivación), del poder (los modos de organización a escala mundial) y del saber (los modos de conocimiento). Mediante los procesos de colonización, se impuso una concepción de lo humano limitada al sujeto humanista moderno racional, el cual se establece como modelo único de humanidad con pretensiones de universalidad.

En este proceso se implanta también el pensamiento racional occidental. Una de sus principales características es que establece divisiones dualistas, como naturaleza/cultura, mujer/hombre, blanco/negro. En estas divisiones ya existen jerarquías de manera implícita, pues una de las categorías se entiende como mejor o superior a la otra. De este modo, no pueden pensarse las diferencias desde una horizontalidad, sino que implican jerarquías: uno de los términos del binomio será establecido como norma, mientras que el otro será considerado inferior y situado fuera de esa norma. Esto sucede con la categoría de lo humano: se establece una norma o universal y, todo lo que queda fuera, queda arrojado a los márgenes, a la abyección¹⁶. Al entender la diferencia de manera peyorativa, los sujetos se clasifican según sus faltas o excesos respecto a esta norma, determinando así las posibilidades de

¹⁶ El concepto de «abyecto» es desarrollado por Julia Kristeva (1989) para definir un objeto que se opone al sujeto y que es expulsado. El objeto abyecto se convierte en amenaza en tanto perturba una identidad, sistema u orden (Ortega González, 2009). Según Kristeva (1989), la producción de la subjetividad se da a partir de la exclusión de «lo otro» ya que encarna lo abyecto del sujeto.

existencia de aquellos que quedan deshumanizados y marcados como inferiores con respecto a quién clasifica (Mignolo, 2003).

En estos procesos es fundamental la idea de raza que, como postula el giro decolonial, ha sido una de las bases principales en la formación del colonialismo occidental. La raza supone una ficción en términos biológicos (Lugones, 2008) que reconcibe la humanidad y las relaciones humanas al introducir la clasificación social universal de la población del planeta, estableciendo y naturalizando relaciones de superioridad e inferioridad entre europeos y no europeos a través de la dominación (Quijano, 2014, 2002)¹⁷. De este modo, la diferencia colonial establece clasificaciones etnoraciales que estratifican a las poblaciones del planeta, basándose en un proceso de inferiorización y de deshumanización de lo no blanco y occidental. Es importante resaltar, además, las implicaciones políticas del pensamiento orientado a las clasificaciones (Rogowska-Stangret, 2019). Quien clasifica es quien tiene el poder de enunciación. Por ello, la cuestión no es la diferencia *per se*, como argumenta Brah (2004), sino quién define la diferencia, cuáles son las supuestas normas a partir de las que un grupo se marca como diferente, y si la diferencia distingue de manera horizontal o jerárquica (Brah, 2004).

En resumen, entender la diferencia en sentido peyorativo ha posibilitado una división jerárquica que se constituye y justifica bajo el supuesto de raza, situando a unas personas como más privilegiadas y más humanas, y a otras

¹⁷ Si bien la raza ha asentado las lógicas jerárquicas y excluyentes de clasificación racial, actualmente existen sujetos que se posicionan como racializados y racializadas de modo estratégico para articular luchas activistas por la demanda de derechos y de reconocimiento de subjetividades y saberes.

en una alteridad u otredad, como menos humanas o incluso como monstruosas. Como argumenta AnnLouise Keating, la blanquitud funciona como el estándar en base al cual se miden las minorías y se las marca como desviaciones de esta norma blanca (Keating, 1995). El resultado es la jerarquización de identidades culturales, étnicas o raciales. Mediante estos procesos se ha dado el establecimiento de relaciones desiguales de poder desde la época colonial a la colonialidad global, estructurando el sistema capitalista en el que nos encontramos y el presente colonial que lo conforma. Así, la cara oculta de la Modernidad es la colonialidad (Romero Losacco, 2018), por lo que la historia del humanismo no puede entenderse sin las exclusiones desempeñadas por Europa. Necesitamos, pues, tomar responsabilidad ante la herencia humanista (Braidotti, 2015). Esta toma de responsabilidad precisa respuestas éticas y nuevas conceptualizaciones del mundo y los seres que lo habitamos.

2.1.2. Hacia la interdependencia y la interrelación

Las filósofas Rosi Braidotti (2015) y Judith Butler (2006, 2009a, 2009b), desde sus distintas obras teóricas, coinciden con estas críticas de la decolonialidad al establecer que el proyecto humanista soporta la pesada carga del racismo y el colonialismo que deshumanizó a los pueblos no europeos. Critican la consideración de lo humano limitada a este sujeto “soberano del discurso filosófico, económico y político occidental” (Cano Abadía, 2021, p. 91). Estas autoras enriquecen la comprensión de cómo dicho sujeto humanista, al funcionar como universal, se convirtió en la norma respecto a la cual sistematizar la reconocibilidad de los seres humanos, generando prácticas de exclusión, marginación y discriminación. Veamos aportes que han hecho

ambas para pensar más allá de esta estrecha comprensión de lo humano y que son relevantes para la cuestión que nos atañe.

Braidotti, en su libro *Lo posthumano* (2015), desarrolla una redefinición de lo humano más allá de las categorías humanistas y se propone descentrar el modelo histórico del ser humano asociado a la concepción occidental del hombre. Según la autora, esta concepción hegemónica ha naturalizado micro y macro injusticias, ya que a lo largo de la historia no todo el mundo ha cabido en ella. Una de las bases del paradigma eurocéntrico ha sido la dialéctica entre el ego y el otro desde una lógica binaria de identidad y alteridad, que ha contribuido a la construcción de los otros sexualizados (las mujeres) y racializados (lo no blanco) ya que dentro del modelo humanista ser diferente equivale a ser menos (Cano Abadía, 2017). En palabras de la autora:

Es central, por esta actitud universalista y por su lógica binaria, la noción de diferencia, entendida en sentido peyorativo. El sujeto equivale a la conciencia, a la racionalidad universal y al comportamiento ético autodisciplinante, mientras que la alteridad es definida como su contraparte negativa y especular. No obstante, cuando la palabra diferencia significa inferioridad, ésta asume connotaciones esencialistas y letales desde el punto de vista de las personas marcadas como “otras”. Éstos son los otros sexualizados, racializados y naturalizados, reducidos al estado no humano de cuerpos de usar y tirar. (Braidotti, 2015, p. 22)

Braidotti sostiene que necesitamos mayor responsabilidad para poder afrontar la herencia del humanismo, ya que la historia de Europa está marcada por marginaciones y relaciones de poder. Dado que las divisiones dualistas ejercen exclusiones, desigualdades e injusticias, y contribuyen a la formación

de identidades nacionales estancas que dividen un nosotros de un ellos, se vuelve necesario romper con dichas divisiones. Pensar desde el posthumanismo que propone Braidotti, supone romper con estos esquemas dualistas excluyentes, pensar más allá del paradigma de la Modernidad. La justicia social no puede estar basada en estas bases dicotómicas de lo mismo/lo otro, que perpetúan que algunos sectores sean más dignos de reconocimiento, más considerados humanos, mientras que otros sectores quedan como menos merecedores de reconocimiento. Para Braidotti, es la vida, la «zoé»¹⁸, la que debe estar en el centro de la justicia global, (Braidotti, 2009, 2015), siendo el respeto por la vida lo que rijan el mandato ético y político. Como alternativa al antropocentrismo occidental, defiende una subjetividad posthumana materialista, vitalista, encarnada y ubicada, que va más allá de los límites normativos de cultura/naturaleza, materia/lenguaje, humano/no humano¹⁹.

Por su parte, Judith Butler también critica al sujeto moderno de la tradición humanista, un sujeto inmutable, con una identidad sustantiva, coherente y fija, un sujeto soberano, independiente, autónomo que se gobierna a sí mismo (Butler, 2006). La ética tradicional occidental, basada en individuos

¹⁸ Los términos griegos *bíos* y *zoé* remiten a distintas concepciones del concepto de «vida». «Bíos» se refiere a la vida humana regulada por la política, mientras que «zoé», a la «nuda vida», a la vida sin atributos. En ese sentido, el proyecto político que Braidotti (2009) propone no centra al humano, sino que pasa por una ética y política que permitan la coexistencia y coemergencia de toda forma de vida, humana y no humana, de la zoé.

¹⁹ Es importante mencionar que los posthumanismos también han sido cuestionados por quedar en un nivel abstracto y teórico. Algunos autores han señalado que atender a los enredos de lo humano y lo no humano no necesariamente resultará en una mayor humildad para la interdependencia de los humanos con otros seres, ni tampoco ayudarán necesariamente a combatir la violencia estructural, el colonialismo y el racismo. Por ello, existe el riesgo de caer en un humanismo reinventado, perpetuando la colonialidad (Schulz, 2017; Zembylas, 2018). Sin embargo, siguiendo la línea que plantea Michalinos Zembylas (2018, 2020), los enfoques posthumanistas pueden complementarse y profundizarse con otras teorías, como las críticas decoloniales, para tener un mayor alcance político.

autónomos, fomenta la preocupación por la propia libertad, cayendo en el individualismo (Cano Abadía, 2021). Esta noción de libertad propia del neoliberalismo y capitalismo global justifica el exterminio de toda alteridad y “hace imposible toda moral que no sea la de la violencia, es decir, la negación del Otro” (Levinas, 2002, p. 30). Sobre este sujeto soberano centrado en sí mismo, no puede construirse ninguna ética ni política sólidas, solamente perpetuar la violencia y la desigualdad. Butler trata de reconfigurar los marcos éticos para escapar de este individualismo. Influenciada por el pensamiento de Emmanuel Lévinas considera que la demanda ética viene dada por el rostro del Otro²⁰. Este rostro nos recuerda que no vivimos en un individualismo, que no somos seres aislados, dueños o dueñas de nosotros y nosotras mismas por completo, sino que somos seres relacionales e interdependientes. La ética leviniana nos dice que el propio ser debe la existencia al Otro, que el yo va más allá de sí mismo, se entreteje con otros sujetos. Por ello, Lévinas plantea que uno no es sólo responsable de sí mismo, sino también de ese Otro con el cual me relaciono. Su presencia conlleva que nos interroguemos por nuestra responsabilidad para con los demás (Cano Abadía, 2021). En el pensamiento del autor es importante ser capaces de sentir la demanda del rostro del Otro, para ser capaces de movilizarnos y actuar éticamente. Pero para ello, necesitamos marcos para poder reconocer y percibir al Otro como un ser humano legítimo. De ahí la importancia de las exclusiones de lo humano en los marcos que impone la colonialidad y de los mecanismos a través de los cuales algunas identidades son relegadas a los márgenes de la reconocibilidad. Para Lévinas (1993) la

²⁰ El Otro con mayúsculas es introducido por Lacan en la teoría psicoanalítica para designar a una alteridad radical que precede al sujeto y que se asigna al registro de lo simbólico (Lacan, 1983). Emmanuel Lévinas también emplea Otro en su planteamiento filosófico para referirse a lo Otro metafísico, que es otro como una alteridad (Lévinas, 2002). En el caso de la tesis he elegido mantener la mayúscula de Otro para referirme a esta alteridad que se construye.

ética no es algo que el sujeto soberano quiera, sino que es una responsabilidad exigida por el Otro: una sólo puede ocuparse de las cuestiones de identidad con un olvido previo de la responsabilidad íntima con el Otro, pues ese Otro es «antes» del ser, es aquello que hace posible el ser.

Butler recoge esta concepción, entendiendo que ser un sujeto es ser interrumpido o interrumpida por la otredad, por la relacionalidad. Para desarrollar su comprensión de lo humano, parte del concepto de vulnerabilidad (2006, 2009a, 2009b, 2017). La autora plantea que desde que nacemos formamos parte de una red de relaciones que sostiene nuestra existencia. Somos vulnerables de manera fundamental y constitutiva. Sin las demás vidas, la nuestra no podría darse, lo que nos lleva a la responsabilidad ética. Somos vulnerables ante la pérdida material, de reconocimiento social, de la vida de seres queridos, de nuestra vida. Esta vulnerabilidad nos constituye y constituye las bases de comunidades, tanto afectivas como sociopolíticas. Que la vulnerabilidad nos constituya quiere decir que no somos seres impermeables, autónomos e independientes, sino que “somos vulnerables a la transformación de nuestro yo (...) a través de nuestras interacciones con otras personas” (Cano Abadía, 2021, p. 141), somos seres relacionales, abiertos al encuentro con el Otro, afectables a las interacciones con su alrededor, permeables y porosos. Butler aboga por un sujeto con una identidad en constante transformación, inestable y abierta a la relación con los otros y con el entorno. Así, para Butler la creación del yo es siempre relacional, el yo es una colectividad desde el comienzo.

Esta comprensión de la vulnerabilidad constitutiva y compartida tiene grandes implicaciones éticas y políticas ya que nos conecta con nuestra interrelación e

interdependencia, y por tanto, con una responsabilidad global. El sujeto autónomo establece límites absolutos y niega su interdependencia. Por lo que la individualización del sujeto neoliberal tiene repercusiones negativas en las vidas, perpetuando la violencia y la desigualdad. Por el contrario, la interdependencia por la que somos responsables de los demás, nos lleva a asumir obligaciones éticas, ya que no podemos desentendernos de nuestras relaciones constitutivas con otros seres. Precisamente porque somos seres interdependientes, interrelacionados y vulnerables, debemos tomar responsabilidad con los otros, cuidar las relaciones que generamos y en las que nos generamos. Además, en la propuesta de Butler la interdependencia no solo abarca a los humanos, sino que toma una perspectiva postantropocéntrica por la que comprende la interconexión de todos los seres, la conexión y relaciones constitutivas con el planeta entero (Butler, 2020).

El planteamiento de Lévinas, recogido por Butler, entiende que la construcción de identidad se da a partir de relaciones dialógicas entre el yo y una alteridad. Es decir, relaciones de exterioridad que presuponen la existencia previa de un sujeto, interrumpido por la otredad o alteridad, lo que es fundamental para que el yo se pueda constituir. Sin embargo, estos planteamientos conectan con algunas concepciones filosóficas posmodernas que socavan la visión tradicional del sujeto y proponen una comprensión de las subjetividades desde una ontología relacional²¹ en la que las relaciones ya no son de exterioridad. Esta ontología relacional comprende que el ser es relación, que toda realidad es relacional (Simondon, 2007). Según Simondon

²¹ Las ontologías relacionales también han formado parte de algunas cosmovisiones indígenas de distintos territorios del mundo.

(ibid.) no existimos de manera independiente, sino sólo en relación. Nadie acaba en su propia piel, “nos continuamos unos con otros sin demarcaciones claras que delimiten entidades previas a la relación” (Torrano, 2009, p. 1). Así, la filosofía de Simondon traslada la pregunta desde los individuos a los procesos de individuación que les constituyen. La explicación del ser se encuentra en estos procesos y no en los resultados. Por tanto, la cuestión ya no sería por las condiciones a través de las cuales los individuos entran en relación, sino por cómo se constituyen los seres a través de las relaciones (Debaise, 2004). De esta manera, Simondon deshace la concepción de que existen individuos ya constituidos. La relacionalidad se da en un sentido transindividual (Balibar, 2009), que no supone la existencia de sujetos ya dados, sino como parte de procesos, conexiones y devenires: “un individuo dado (llamémosle ‘yo’) continuamente abandona alguna(s) partes de sí mismo y, al mismo tiempo, continuamente incorpora alguna(s) parte(s) de otros (llamémosles ‘ellos’) teniendo esta sustitución como condición el dejar cierta ‘proporción’ (esencia) invariante” (Balibar, 2009, p. 35). Por tanto, “un yo por sí mismo no existe” (Ricoeur, 1992); el ser siempre es un plural singular (Nancy, 2000), pues “el ser no puede ser más que ser-con-el-otro, circulando en el con y como el con de esta coexistencia singularmente plural” (ibid., p. 3). En resumen, la ontología relacional se basa en la idea de que nada, ni los humanos ni lo no humano, preexiste a las relaciones que los constituyen.

Siguiendo en esta dirección, encuentro especialmente relevante la propuesta de Karen Barad, quien desarrolla una ontología relacional que denomina «realismo agencial» (2003, 2007, 2014) por la que deconstruye el paradigma de la separabilidad entre identidades singulares. La metafísica del realismo agencial lleva a cabo un cuestionamiento radical del sujeto, reconfigurando las

nociones de identidad y diferencia, y de la división binaria entre el conocimiento ontológico y epistemológico. Muchas de las ideas del realismo agencial buscan romper con los binarios establecidos como naturaleza/cultura, humano/no humano que determinan la diferencia como jerarquización. Pensar más allá de los dualismos permite que las diferencias difieran de forma horizontal, múltiple y plural (Nardini, 2014). Barad reconceptualiza la ontología de la subjetividad humana al considerar que los individuos no existen de manera independiente, sino que emergen a través de relaciones de intra-acción. La autora propone esta noción en lugar de interacción, ya que esta última presupone la existencia de dos polos que existen *a priori*, que están separados y que entran en relación. En cambio, el concepto de intra-acción argumenta que las entidades no preceden a las relaciones, sino que emergen en estas. Mientras que la interacción parte de organismos preestablecidos que participan entre ellos, la intra-acción entiende que todas las cosas están continuamente intercambiando, influyéndose, actuando inseparablemente. Por tanto, lo que Barad plantea no es cómo los cuerpos se posicionan o se sitúan en el mundo, sino cómo están constituidos junto con el mundo (Juelskjaer, 2013). Ser-con y ser-del mundo, en lugar de estar-en el mundo (Barad, 2007). Siguiendo a la autora (*ibid.*), la existencia no es un asunto individual. Estamos enredados en muchas fuerzas, más incluso de las que somos conscientes, y estar enredados no es solo estar entrelazado con otros, como entidades separadas que se unen, sino no existir de manera independiente. Defiende así que no existimos de manera autónoma ni preexistimos a nuestras intra-acciones con el mundo, sino que emergemos como resultado de estas relaciones intra-activas. La autora

postula una relacionalidad radical que abarca cuerpos, materia, afectos²², procesos. Así, dentro de una comprensión realista-agencial no existen las entidades individuales de forma independiente, ni tampoco la agencia (capacidad de agencia)²³ es una propiedad individual. En sus palabras, las entidades individuales “no son objetos delimitados y separados de manera determinada, sino que son (enredos ‘parte de’) fenómenos (intra-acciones material-discursivas) que se extienden a través de (lo que comúnmente tomamos como lugares y momentos separados en) el espacio y el tiempo”) (Barad, 2012, p. 32). Los individuos existen solo dentro de lo que llama «fenómenos» (Barad, 2007), entrelazamientos de agencias que son ontológicamente inseparables. La constitución de subjetividades se da entonces a partir de intra-acciones dentro de los fenómenos, por lo que el objetivo de la investigación no es el análisis de las subjetividades, sino rastrear las intra-acciones que las están produciendo.

Esto introduce un cambio importante, y es la idea de que los sujetos no se están formando en relaciones de exterioridad radical, como se planteaba en el pensamiento de Lévinas o Butler; sino de separabilidad agencial, de “exteriority within” (Barad, 2012, p. 32), esto es, exterioridad dentro del fenómeno. De esta manera, los sujetos no preceden a sus enredos. La noción de intra-acción y sus implicaciones para la subjetividad humana también conlleva un cambio en la manera de comprender la capacidad de agencia. Según Barad (2007, 2012), la agencia no es una propiedad de las personas o

²² En este caso la palabra «afectos» hace referencia al giro afectivo (Clough, 2007) en ciencias sociales y humanidades que, si bien se trabaja desde distintos enfoques y disciplinas, se interesa por las interrelaciones entre prácticas discursivas, lo cultural, lo político, lo psíquico, el cuerpo y las emociones (Bozalek y Zembylas, 2016).

²³ A lo largo de la tesis hago uso del término «agencia», traduciendo este concepto del inglés «agency». Sin embargo, en castellano «agency» también puede ser entendido como «capacidad de agencia».

cosas, no es algo que los individuos posean ni que ejerzan intencionadamente. De esta manera, la agencia se complejiza pues pasamos de “localizarla en un punto concreto (ya se trate de capacidad de acción humana, de la naturaleza o tecnológica), para situarla relacionalmente” (Revelles Benavente y Sancho Gil, 2020, p. 44). En los nuevos materialismos feministas, la agencia no tiene un sentido singular; esta se distribuye en una red compleja de actantes humanos y no humanos. Esto implica reconocer que los objetos materiales, la tecnología, los organismos vivos y otros elementos del entorno tienen una capacidad activa para participar en la construcción del mundo, en la configuración de las relaciones sociales, políticas y culturales, y en la producción de cambios y transformaciones. Así, el realismo agencial de Barad pone el foco en la relacionalidad, en las intra-acciones (ibid.), de manera que “ya no podemos pensar en la agencia como una propiedad humana individual, voluntaria y limitada; la agencia es, en cambio, distribuida, confederada, creada a través de las promulgaciones co-constitutivas de aparatos humanos-no humanos” (Taylor, 2019, p. 60). La agencia depende de la especificidad de las intra-acciones dentro de los fenómenos: “la agencia es una cuestión de intra-actuación; es una promulgación, no algo que alguien o algo tiene. La agencia es hacer/ser en su intra-actividad” (Barad, 2007, p. 235). Esto tiene consecuencias en cómo comprendemos los procesos de subjetivación, puesto que los individuos se determinan mediante las intra-acciones de agencias específicas: “es solo a través de las intra-acciones agenciales específicas como los límites y las propiedades de los ‘individuos’ dentro de los fenómenos llegan a determinarse y las articulaciones particulares del mundo cobran sentido” (Kleinman, 2012, p. 77). Así, el propósito de la investigación es indagar sobre cómo los y las estudiantes se están convirtiendo, están siendo, a partir y a través de las intra-acciones y de

su enredo con el fenómeno. Para ello, es necesario atender a las posiciones específicas en las que los sujetos se encuentran y a sus movimientos, a las intra-acciones por las que se desplazan y se materializan encarnando nuevas posiciones. Como establece Massumi, lo que define a un sujeto no es su posición en una cuadrícula, sino el movimiento (Massumi, 2002).

Barad (2012) postula también la indeterminación de las cosas, una indeterminación que puede aplicarse a materias, eventos y agencias, debido al carácter continuo y abierto de la intra-acción (Allen, 2018). La indeterminación, que las cosas se estén formando y reformando, conlleva la posibilidad de nuevas reelaboraciones, la posibilidad de ser algo diferente o de hacer algo diferente. La subjetividad surge entonces a través de procesos materiales intra-activos, continuos e indeterminados. Retomando la idea de la capacidad de agencia, vemos cómo no trata sobre la elección individual, sino de las posibilidades en la reconfiguración de los enredos. Con su teoría Barad defiende una apertura radical a la diferencia y a la multiplicidad, pues es lo que posibilita las transformaciones. La noción de indeterminación intra-activa conlleva la condición obligada de responsabilidad. El mundo se entiende como un devenir intra-activo, como un entrelazamiento, un enredo del cual somos parte. No podemos ignorar el mundo y a los otros, humanos y no-humanos, porque somos parte inseparable del devenir intra-activo del mundo. Los enredos son entonces relaciones que nos llevarían a la necesidad de tomar responsabilidad. Nuestra presencia en el mundo emerge así en relaciones irreductibles de responsabilidad (Barad, 2010). Vemos cómo la interdependencia también aparece en la teoría baradiana, pero ya no será entre seres, sino entre procesos, dado que los mismos seres forman parte de

procesos bajo esta lente de la inseparabilidad radical y el enredo. Luego la interdependencia hace referencia a la conexión y reciprocidad entre devenires.

La preocupación por la ética, la justicia y por cómo comprometerse con la diferencia se encuentra en el núcleo de la praxis feminista. Hemos visto cómo estas tres autoras, Rosi Braidotti, Judith Butler y Karen Barad, hacen un llamado a entendernos como seres interdependientes e interrelacionados, ponen en el centro la demanda ética que tenemos con los otros, humanos y no humanos, y apelan a la necesidad de tomar responsabilidades colectivas por nuestro entrelazamiento en el mundo. Veamos ahora cómo enlazan los conceptos de ética, diferencia y responsabilidad en los nuevos materialismos feministas para seguir articulando el marco conceptual de la investigación.

2.1.3. La diferencia afirmativa

Los Nuevos Materialismos Feministas se ubican dentro del giro ontológico más amplio del posthumanismo, que podemos entender como una constelación de diferentes teorías (Taylor, 2016) entre las cuales están la teoría del actor-red, las teorías decoloniales y una pluralidad de perspectivismos indígenas, cosmologías, cosmovisiones y saberes, así como nuevos empirismos, teoría del ensamblaje, teoría del afecto, entre otras. Sería más apropiado hablar de posthumanismos en plural, ya que es una teoría heterogénea. Pero sí que podemos determinar algunos compromisos comunes como los objetivos de crear marcos conceptuales para resignificar la concepción tradicional del sujeto, para posibilitar un mayor respeto con la multiplicidad y que todas las vidas puedan ser vivibles, y el de descentrar al ser humano del análisis del mundo social (Allen, 2018).

Es difícil definir qué son los nuevos materialismos feministas ya que no son un paradigma establecido, sino que están en proceso (St. Pierre, 2016), pero apuntaré algunos de sus fundamentos. El término nuevos materialismos o neomaterialismos fue acuñado por Manuel DeLanda y Rosi Braidotti en la década de los 90 (Van der Tuin y Dolphijn, 2010, p. 154), señalando el excesivo papel otorgado a la cultura y el lenguaje en el feminismo postestructuralista, invisibilizando el rol que juega la materia. Los nuevos materialismos feministas (Dolphijn y van der Tuin, 2012; Hinton y van der Tuin, 2014; Revelles Benavente et al., 2014; Rogowska-Stangret, 2017; van der Tuin, 2011, 2015) se relacionan con el trabajo teórico de autoras como Barad (2007), Braidotti (2002), Bennett (2010), Coole y Frost (2010) o Kirby (2011). Apuntan hacia un feminismo que rompe con las divisiones dicotómicas, resitúa al ser humano en el continuo de la naturaleza, y ponen en el centro la importancia de la materia. Parten así de una teoría monista, basándose en Spinoza, por la que se defiende la co-implicación de los humanos con la materia no humana. Otro concepto que se introduce en los nuevos materialismos es el de salto cuántico (Grosz, 1999; van der Tuin y Dolphijn, 2011), entendido como un salto conceptual y filosófico, que permite imaginar nuevos sujetos, nuevos modos de hacer ética y política, abandonar los marcos de referencia y aventurarse a otros nuevos para propiciar así cambios sociales que apunten hacia la justicia global. Además, se plantea “la necesidad de hablar de las raíces corporales del proceso de pensamiento” (Braidotti, 1991, p. 8). Como sostiene Nardini, “la corporeidad forma parte de lo que significa pensar y existir” (2014, p. 23). De esta manera, la teoría pasa a ser siempre encarnada, y la teorización, una práctica material. Por ello, los nuevos feminismos materialistas requieren una reconceptualización diferente de los datos, la teoría, el análisis y la responsabilidad. El feminismo que se

construye desde estos reconecta con el cuerpo y con éticas y políticas encarnadas, pensadas en términos de afecto. El reto que se proponen es llevar a cabo un feminismo no humanista ni antropocentrista, un feminismo que recoja que lo personal es político, pero que ponga de manifiesto cómo lo impersonal también lo es, y regirse por una teoría no humanista de los deseos y afectos (Sharp, 2011; Balza, 2014). Así, los nuevos materialismos feministas aportan a la teoría feminista al proponer una base ontológica y científica para deconstruir las organizaciones binarias (Aigner y Cicigod, 2014). Al buscar romper con los dualismos de la modernidad, estructurados por una relación negativa entre los términos (Remme, 2017), los nuevos materialismos proponen una comprensión de la diferencia, no como la contrapartida devaluada de la norma, sino a través de una relación afirmativa. Si la diferencia se estructura por afirmación, no existen categorías predefinidas, por ejemplo, entre mente/cuerpo o naturaleza/cultura, ni tampoco se da una jerarquía entre ambas. Como sostiene Devyn Remme “todas las categorías son tales en virtud de su relación, no de su negación” (Remme, 2017), no de su falta respecto a una norma. La diferencia afirmativa no parte de una diferencia original ontológica, entre lo que es y lo que no es, entre la norma y su falta. Así, “las diferencias se entienden más allá del dualismo, es decir, más allá de la oposición jerárquica entre uno y el otro” (Nardini, 2014, p. 21), por lo que las diferencias sexuales, culturales, religiosas, etc., no se verán como la contrapartida devaluada de la norma. En este sentido, “ lo diferenciado” se propone como un término más apropiado que diferente (Van der Tuin y Dolphijn, 2011). Esto conduce a que los nuevos materialismos pueden “liberar a la diferencia del pensamiento opositivo” (Pons Rabasa, 2019, p. 143) y “afirmar la diferencia en términos de una multiplicidad de diferencias posibles” (Braidotti, 2005, p. 94 en Pons, 2019, p. 143). Esta noción de diferencia

afirmada tiene, pues, consecuencias a nivel ontológico, ético y político, ya que permite pensar las diferencias de manera horizontal.

El marco teórico desarrollado hasta el momento se construye en relación con un campo de estudio específico abriendo la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se están constituyendo las subjetividades de los y las estudiantes en relaciones de intra-actividad? La aproximación a la formación de la subjetividad se plantea, no desde un enfoque lineal del desarrollo, sino desde una ontología del proceso (Deleuze y Guattari, 2002; Osgood et al., 2020). Desde esta perspectiva, no llegamos a ser sujetos acabados y cerrados, sino que nos estamos convirtiendo, siendo siempre sujetos en devenir. Así, en los posthumanismos es frecuente el uso del concepto «convertirse» (Guyotte, 2017). Deleuze y Guattari entienden que las líneas de devenir no están definidas por puntos, sino que son siempre intermedias, sin principio ni fin (2002). En ese sentido, el objetivo es atender a los procesos por los cuales los y las estudiantes se constituyen, no como sujetos coherentes y estables, sino como sujetos en devenir. Las subjetividades del alumnado se piensan entonces desde su ambigüedad, contradicción, opacidad e interdependencia constitutiva. Se concibe la subjetividad, no como una “realidad dada, escindida de la materialidad o de lo corporal, sino como efecto precario de ordenamientos contingentes que articulan, movilizan y desplazan interioridad y exterioridad, corporealidad y psiquismo, memoria, deseo y narratividad del yo y de los colectivos de identificación” (Romero Bachiller, 2006, p. 220). Luego, al explorar los procesos de subjetivación se busca dar cuenta de las relaciones, conexiones, relaciones de poder que constituyen a los y las estudiantes, dar cuenta de los momentos de materialización y de las movilizaciones de los sujetos, de cómo son sujetos

“situados y encarnados, deseantes y volitivos” (ibid., p. 222). Solo puedo explorar los procesos de subjetivación desde su carácter inmanente, desde su transformación material continua, desde su indeterminación.

2.2. Pensar la interseccionalidad desde una óptica nuevo materialista y de ensamblaje

El carácter situado de los procesos de subjetivación vuelve necesario considerar la especificidad del campo de estudio. Como se mencionó en el capítulo anterior, El Tiller se encuentra es una zona que cuenta con un elevado número de población migrante y en la que conviven múltiples culturas, constituyendo lo que podemos denominar un «área superdiversa» (Vertovec, 2007). La diversidad cultural y de orígenes que compone el barrio, compone a su vez la población estudiantil del centro escolar. Esta realidad es la que da pie a la segunda cuestión, atender a cómo las intra-relaciones en las que el alumnado se está constituyendo tienen lugar entre cruces de género, religiosos, culturales, nacionales, y raciales. En este apartado se desarrolla la perspectiva interseccional, situando también sus críticas, y se propone un diálogo entre esta con los nuevos materialismos y la teoría del ensamblaje, a fin de construir un marco teórico productivo para abordar las preguntas de investigación.

2.2.1. Situando la teoría interseccional

Tomando como punto de partida la pregunta de investigación planteada, llegamos a una segunda cuestión importante: atender a cómo las intra-relaciones en las que el alumnado se está constituyendo tienen lugar

entre cruces de género, religiosos, culturales, nacionales, etc. Para abordar este punto el marco de la interseccionalidad parece pertinente. El término «interseccionalidad» fue acuñado por Kimberlé Crenshaw en su ensayo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics* (1989) en el que analizaba casos penales estadounidenses de discriminación de mujeres negras. Crenshaw defendía que tanto la teoría feminista tradicional como los discursos de política antirracista son epistemológicamente defectuosos ya que fragmentan la subjetividad femenina negra al centrarse únicamente en la opresión de género o en la opresión de raza. El hecho de que las mujeres negras sean doblemente discriminadas quedaba inadvertido dentro de estas teorías que interpretan desde un solo eje. Además, tanto el feminismo como el antiracismo quedaban dentro de universalismos ya que partían de políticas identitarias que presuponen una identidad común necesaria para el movimiento político. En consecuencia, las diferencias han de ser acomodadas a esa supuesta identidad compartida. Crenshaw propone un enfoque interseccional con el que las mujeres negras no sean fragmentadas como sujetos sexualizados o racializados. Defiende que se experimentan diferentes formas de opresión de manera simultánea, por lo que la intersección es mayor que la suma del racismo y el sexismo (Crenshaw, 1989). Es decir, no son categorías aditivas que se suman, sino que se cruzan dando lugar a las experiencias que viven las mujeres negras. La teoría interseccional tiene gran importancia en el movimiento feminista negro, de la mano de Kimberle Crenshaw (1989), bell hooks (2020), Audre Lorde (2007) y Patricia Hill Collins (2019) entre otras, quienes continúan esta apuesta por colocar la experiencia vivida de las mujeres negras en el centro del análisis, por

acercarse a ella de manera holística y no fragmentada ni aditiva y por situarse en posturas antiuniversalistas y antiesencialistas.

Así pues, hay unas categorías de sexo, género, edad, clase, etc., que nos configuran de manera interseccional. Se necesitan estas categorías para manejarnos en sociedad, sin embargo, siempre dejan fuera a alguien, siempre realizan ejercicios de exclusión (Cano Abadía, 2021). En este sentido, las categorías sociales funcionan como herramientas de selección y ordenación, de inclusión y exclusión, de posicionamiento y jerarquización (Staunæs, 2005). No todas las identidades y cuerpos tienen el mismo valor en el sistema, hay identidades que encajan en los marcos de comprensión, mientras que hay identidades y cuerpos que no importan (Butler, 2002), que son abyectos. La interseccionalidad sería entonces una herramienta útil para analizar qué identidades son construidas como hegemónicas, como reconocibles, y cuáles son relegadas a los márgenes. Pero su potencial no se limita solo a ayudar a comprender estos procesos que confieren reconocibilidad a algunos cuerpos e identidades, ni a comprender las experiencias de opresión y discriminación de ciertos individuos o colectivos, sino que también ayudaría a analizar las estructuras por las que esos procesos tienen lugar, ya que las condiciones materiales que posibilitan nuestra emergencia como sujetos son desiguales. Retomando la propuesta de Judith Butler (2009b) sobre la vulnerabilidad constituyente compartida, la autora establece que esta vulnerabilidad es distribuida geopolíticamente de manera diferencial. Dicha distribución tiene que ver, entre otros factores, con el género, la raza, la clase, el país en el que se vive, la orientación sexual, la edad, etc. La autora hace una distinción entre precariedad y precaridad: la precariedad sería nuestra vulnerabilidad constituyente, ese rasgo o condición universal compartido por

el que somos susceptibles de ser afectados por otros y por el entorno; mientras que la precariedad sería un estado específico de vulnerabilidad que se debe a estos factores concretos que hacen que ciertas poblaciones sean más vulnerables (poblaciones sexualizadas, racializadas, etc.). Sería la vulnerabilidad aumentada geopolític y socioeconómicamente. Esta idea coincide con la perspectiva decolonial en el análisis de esta distribución desigual de la precariedad y vulnerabilidad a partir de los procesos coloniales que se han dado desde el colonialismo e imperialismo hasta el neoliberalismo actual, aún construido sobre una jerarquía de las poblaciones humanas.

En definitiva, un enfoque interseccional ayuda a comprender cuáles son las formas que suponen la aceptabilidad y reconocibilidad de los cuerpos y subjetividades y cuáles la marginación y abyección (Butler, 2002, 2009b), atendiendo también a las estructuras. Contribuye a la comprender de cómo ejes tales como el sexismo, el racismo y el clasismo están presentes en las relaciones en las que los sujetos se constituyen, por lo que estos ejes determinan las condiciones materiales de emergencia de los sujetos. Así, las condiciones de emergencia material de los sujetos dependen del funcionamiento y la organización global del sistema-mundo (Mignolo, 2005) que la colonialidad impuso.

La interseccionalidad ha servido desde sus orígenes hasta el presente para teorizar las diferencias dentro de los feminismos, analizando cómo habitamos simultáneamente y de manera cambiante múltiples ejes de opresión y privilegio. Sin embargo, también ha sido fuente de numerosas críticas. Una de estas críticas se debe a la institucionalización del término y a que este se haya adaptado al contexto académico y político neoliberal (Salem, 2016). Si bien en

un inicio la interseccionalidad era un signo de conflicto para el feminismo hegemónico por revelar su carácter «blanco» (Carbin y Edenheim, 2013), poco a poco pasó a convertirse en la teoría feminista por excelencia (Viveros Vigoya, 2016). Al ser la interseccionalidad la metáfora más difundida en Europa y EE. UU., y al haber sido disciplinada por la academia, en ocasiones ésta ha perdido su conexión con los movimientos sociales que le dieron origen debilitando el potencial crítico y político que poseía en sus inicios. Se corre así el riesgo de que un discurso emancipador como el interseccional pueda acabar adoptando una posición hegemónica, generando un campo de saber-poder que conlleve exclusiones (ibid.).

Otras de las críticas que se han hecho es a su falta de concreción teórica. Carbin y Edenheim (2013) consideran que precisamente es la falta de claridad en sus bases teóricas lo que ha hecho posible el éxito de la teoría, pues ha permitido borrar los conflictos epistemológicos que han opuesto a diversos feminismos en esta interseccionalidad inclusiva que anularía tensiones necesarias y productivas dentro del feminismo (Carbin y Edenheim, 2013). Estas críticas sobre la fundamentación apuntan sobre todo a la ausencia de teorización sobre el poder. Las epistemologías interseccionales en ocasiones han caído en suposiciones fáciles sobre el funcionamiento del poder, cuando, aun existiendo desigualdades estructurales, no podemos asumir que conocemos su funcionamiento interno y sus efectos precisos (Van der Tuin y Geerts, 2013). Al ver el poder solamente como estructural y disciplinario, las experiencias de los sujetos oprimidos que también están parcialmente privilegiados desaparecen, lo que convierte la teoría interseccional en una teoría de victimización. Además, como señaló Foucault (1991), el poder no es una fuerza puramente restrictiva, sino que también tiene un lado potencial o

productivo. La concepción foucaultiana de poder permite romper con los binarismos como opresor/oprimido, (Cano Abadía, 2021), ya que se entiende que el poder no es solamente coactivo y que éste es distribuido en relaciones de poder. Dado que el poder se distribuye en múltiples focos, las relaciones de poder se ven como más móviles. En esta línea, habría que contemplar en el análisis cómo las estructuras de poder co-construyen a los sujetos a través de la categorización, y cómo estos sujetos también ejercen poder dentro de estas estructuras, también generan resistencia, conservando su capacidad de agencia.

Si bien el debate es mucho más amplio, hay otras dos críticas a la interseccionalidad importantes para este trabajo. Una es a los modelos aditivos o la lógica aritmética de las opresiones, que las cuantifica. Por ejemplo, cuando se hace referencia a una doble opresión, triple opresión, etc. Las diferentes opresiones son co-constitutivas, se co-producen. Esto significa que no podemos pensar la raza, el género o la clase de manera aislada ni con efectos invariables, que sería lo que sucede en una representación aritmética dentro de la cual las dominaciones se suman o se restan. De esta manera, las categorías de identidad estarían señalando las diferencias en lugar de conectarlas relacionamente. Por el contrario, se da una interconexión radical de las diferencias, y tal conexión interrumpe los puntos de identidad representacionales estables. No podemos pensar las opresiones como compartimentos estancos, “aislados unos de los otros, como si la intersección género-raza se diera individual e independientemente de la de género-clase o género-sexualidad” (Hernández, 2018, p. 24). La raza, la clase y el género están imbricados dentro de las relaciones sociales y la construcción de los sujetos. En estos enredos, las formas de dominación

específicas pueden experimentarse de diversas maneras. Por tanto, desde un enfoque interseccional habría que analizar estas imbricaciones concretas y sus transformaciones. En esta línea, Kergoat (2009) propone una visión más dinámica y fluida de las categorías sociales. Desde una perspectiva feminista materialista se plantea que las relaciones sociales son consubstanciales, en la medida en que generan experiencias que no pueden ser divididas secuencialmente sino para efectos analíticos, y son co-extensivas porque se coproducen mutuamente. Concebir que las opresiones están entrelazadas favorece el desplazamiento de la “idea universal de sujeto, como categoría homogeneizadora” (Platero, 2017, p. 263). En El Tiler no nos encontraríamos con un grupo homogéneo de estudiantes migrantes, ni de alumnas de población romaní, de alumnas musulmanas o alumnas marroquíes, por poner algunos ejemplos. Cada estudiante ha de comprenderse desde su especificidad. De igual manera, las propias categorías sociales como raza, género, religión, etc., han de ser entendidas desde su multiplicidad. De lo contrario, la interseccionalidad se convertiría en un modelo de clasificación en el que el uso de categorías tales como “estudiante migrante” puede influir en la propia persona clasificada si es conocedora de que está siendo clasificada (DeLanda, 2006).

La otra crítica que nos atañe es la crítica al enfoque representacional, que afirma que en las teorías interseccionales la representación del sujeto no se corresponde con lo que el sujeto realmente es (Butler, 2002, 2007; Spivak, 2003; Puar, 2017). La interseccionalidad ha sido criticada por depender de esas mismas identidades que intenta desestabilizar; aunque intenta asumir posturas antiuniversalistas y antiesencialistas, acaba cayendo en estas identidades representacionales, que eran tan fundamentales en las políticas

de identidad. Por ejemplo, Barad plantea que la interseccionalidad solo funciona con categorías que tienen poder de representación a lo largo de ejes predeterminados de relaciones jerárquicas de poder (Barad y DeKoven, 2001, p. 98). Así, la teoría interseccional acaba representando a las mujeres negras en esta lógica cartesiana: los sujetos representados se muestran pasivamente, lo representado es mudo, fijo, mientras que las representaciones son activas (Geerts y van der Tuin, 2013). Butler (2002, 2007) también argumenta que la lógica representacionalista detrás de la política de identidad dejó de tener sentido después de que Foucault mostró que los sujetos son en realidad producidos por los mismos discursos y aparatos de poder que los representan. Es decir, los sujetos interseccionales están constituidos por diferentes mecanismos de poder y esquemas regulatorios, pero estos poderes de formación del sujeto no son separables del sujeto mismo. Sin embargo, la teoría interseccional parecía seguir anclada en esta lógica, pues no contemplaba cómo los discursos que representaban a las mujeres negras también las estaban constituyendo, por consiguiente, éstas no son independientes a las prácticas de representación. La preocupación por la materialidad de los cuerpos lleva a algunas autoras como Barad, Haraway o Grosz, a afirmar que la liminalidad de los cuerpos no puede ser capturada en un enfoque interseccional del sujeto (Puar, 2012). Elizabeth Grosz ve la interseccionalidad como “un modelo de bloqueo que no tiene en cuenta la constitución mutua y la indeterminación de las configuraciones encarnadas de género, sexualidad, raza, clase y nación” (Grosz, 1994). La interseccionalidad señala que todas las identidades son interseccionales, pero paradójicamente acaba produciendo una norma de género y de raza respecto a las cuales se producen variables, centralizando la posición del sujeto «mujeres blancas» (Puar, 2012). En consecuencia, acaba produciendo una otredad, cuando

precisamente la interseccionalidad intentaba abolirla. Jasbir Puar argumenta que, a pesar de décadas de teorización feminista en torno a la diferencia, ésta sigue siendo «la diferencia de», la diferencia de la «mujer blanca» (Puar, 2012):

La teoría de la interseccionalidad sostiene que todas las identidades se viven y experimentan como interseccionales -de tal forma que las propias categorías identitarias están atravesadas y son inestables- y que todos los sujetos son interseccionales, se reconozcan o no como tales. Pero para lo que más se utiliza el método de la interseccionalidad es para calificar la ‘diferencia’ específica de las ‘mujeres de color’, una categoría que, en mi opinión, se ha vaciado de significado específico, por un lado, y se ha sobre determinado en su despliegue, por otro. En este uso, la interseccionalidad siempre produce un Otro, y ese Otro siempre es una Mujer de Color (WOC, Women of Color), que invariablemente debe mostrarse resistente, subversiva o que articula una queja. Y más concretamente, es la diferencia de las mujeres negras la que domina esta genealogía del término ‘mujeres de color’. (Puar, 2012, p. 2)

A pesar de los puntos ciegos que se señalan en las críticas a la interseccionalidad, considero que es un enfoque abierto a nuevas configuraciones. En línea con la propuesta de Nina Lykke, entiendo la interseccionalidad “como lugar discursivo en el que diferentes posturas feministas dialogan críticamente o entran en conflicto productivo entre sí” (Lykke, 2011, p. 208), pero utilizándolo con precaución, no como una caja negra en la que todo cabe. Así, encuentro interesantes propuestas de diversas autoras que realizan críticas afirmativas (van der Tuin, 2009; Braidotti, 2018)

de la interseccionalidad para seguir pensando desde todo lo que se ha construido²⁴.

2.2.2. Interseccionalidad y nuevos materialismos feministas

En la línea mencionada, considero que los nuevos materialismos feministas brindan una crítica afirmativa a la perspectiva interseccional. Al construir desde y con los nuevos materialismos feministas el foco se pone, no en las categorías como contenedores ni en entidades en sí, sino en los procesos, en patrones de relaciones. Ante la complejidad de que los sujetos no pueden mirarse desde una lente interseccional estática y cuadrículada, los nuevos materialismos feministas confieren el dinamismo necesario, atendiendo a los procesos, el movimiento y la indeterminación. Lo que es entonces relevante en la presente investigación no es describir las categorías, sino analizar cómo se articulan entre sí en los procesos de subjetivación dentro del fenómeno. El alumnado está en constante transformación material y en movimiento continuo. Pero a su vez se constituye a través de procesos de normatividad. Según Butler (2002)²⁵, la subjetivación es un proceso que opera a través de la

²⁴ Algunas de las propuestas que realizan críticas afirmativas de la interseccionalidad son la de Staunæs (2003), quien lo entiende como proceso performativo; la de Lykke (2011), que lo piensa como un rizoma deleuziano con raíces entrecruzadas; la propuesta de los patrones de interferencias de Mieke Verloo (2006, 2009), que cala en otras autoras como Haraway, Braidotti o Karen Barad; la propuesta de la lógica de la fusión de María Lugones (2005), por la que las diferencias no son separables sino interdependientes y apela a crear identidades de coalición a través de diálogos desde esta interdependencia de diferencias (Lugones, 2005); o la de Jasbir Puar (2011), quien desde la teoría queer reelabora la interseccionalidad a partir de la noción de ensamblaje, entendiendo las diferencias desde esa conexión entrelazada y partiendo de la encarnación y continua transformación de los sujetos.

²⁵ La teoría de la performatividad de género de Butler (2007) desarrolla los mecanismos y procesos performativos que otorgan inteligibilidad al sujeto, a la vez que expone la imposibilidad de repetir exactamente las normas de género. Según Butler (ibid.), las normas de género nos constituyen, pero a la vez tenemos un margen de actuación, tenemos posibilidad de desestabilizar y perturbar esa norma. A partir de este planteamiento podemos pensar cómo esto sucede con el resto de las categorías que participan en los procesos de subjetivación.

reiteración de normas. Pero en la reiteración se producen brechas, fisuras, constituciones que escapan a la norma, por lo que la subjetivación se convierte en un proceso no lineal, predecible o estable. En este sentido, podemos preguntarnos cómo los alumnos y las alumnas repiten normas culturales o normas religiosas, pero cómo la repetición nunca es idéntica, cómo también hay espacios para las resistencias, las transformaciones y las contaminaciones con otras normas, espacios para la «mezcla» (Anzaldúa, 2016). Esto guarda un paralelismo con la indeterminación que propone Karen Barad, para quien las estructuras de poder no son determinantes, son limitantes y habilitadoras a la vez. De esta manera, entiende que las exclusiones también introducen indeterminaciones, y es esta indeterminación lo que abre espacios para la agencia, para crear condiciones de posibilidad (Barad y DeKoven, 2001). Es precisamente la indeterminación lo que posibilita ser algo distinto o hacer algo distinto.

Mientras que la normativización, el control, la disciplina son formas de reducir e individualizar la multiplicidad (Foucault, 1984), los nuevos materialismos feministas pueden abrir posibilidades para que esta emerja, ya que se preocupan porque la diferencia sea entendida como multiplicidad, por poder dar cuenta de la diferencia de formas que no impliquen prácticas de división y exclusión. Lo que es importante para el análisis de este trabajo no es la pregunta de las diferencias en sí o por cómo representar esas diferencias, sino por cómo se están produciendo las diferencias, cómo se estabilizan y desestabilizan en la formación de los sujetos. Así, desde la conjugación de ambas teorías –la interseccional y los nuevos materialismos feministas– podemos abordar las siguientes preguntas: ¿Cómo diferentes ejes interseccionales se cruzan, se solapan, intra-actúan para configurar a los

sujetos? ¿Cómo diferentes categorías entendidas como fuerzas intra-actúan en las relaciones en las que los sujetos se constituyen, siendo estas categorías no separables, sino como un enredo, independientes unas de otras, amplificándose entre sí, reforzándose o debilitándose? ¿Qué intra-acciones de categorías estarían favoreciendo el reconocimiento de algunos sujetos y cuáles su marginación? ¿Cómo estructuras como el racismo, el sexismo, el clasismo o el colonialismo intra-actúan en las relaciones en las que los sujetos se constituyen?

Por tanto, las cuestiones a explorar en el campo de estudio se construyen desde esta conjugación de diversos marcos en un contexto concreto. Hasta el momento se han señalado dos objetivos principales: 1) explorar los procesos de subjetivación del alumnado, entendiéndolos como procesos mediante los cuales los alumnos y las alumnas se materializan y se transforman en constante devenir; 2) atender a cómo los y las estudiantes se estabilizan y materializan a través de ciertas categorías sociales en torno a la raza, el género, la religión, la cultura, la clase, y cómo se vuelven a desestabilizar, en transformaciones continuas, complejas y particulares.

2.2.3. Interseccionalidad espacial

Durante el trabajo de campo percibía que el pasado del centro escolar era una de las fuerzas con capacidad de agencia que intra-actuaba y formaba parte del fenómeno, que, de alguna forma, el pasado circulaba y se materializaba en el presente del instituto de modos diversos, los cuales me propuse rastrear, abriendo así nuevas líneas en la tesis. Realicé una indagación sobre la historia del centro que me condujo a su vez a una indagación sobre el

barrio, evidenciando la imposibilidad de separar el dentro y fuera del instituto, y que Bon Pastor no era la mera ubicación donde se encuentra el instituto, sino parte constitutiva de El Tiller como fenómeno. Más allá de esto, argumento que los lugares no son simples contenedores donde suceden los procesos de subjetivación, sino que tienen agencia. Así, emerge la necesidad de tener en consideración la agencialidad del barrio como otra de las fuerzas que intra-actúan en los procesos de subjetivación del estudiantado, la cual se enreda con aquellas ya mencionadas anteriormente: raza, cultura, clase, religión y género.

En este punto, es necesario apuntar unas breves líneas teóricas en torno a la noción de espacio. Como señala María Rodó-Zárate (2021), en geografía tradicionalmente el espacio se ha definido como “algo abstracto, una superficie, algo que se puede medir y que puede ser representado” (p. 67), mientras el lugar se ha conceptualizado como concreto, como un punto en el espacio que tiene significado (ibid). Una de las autoras que sostiene esta separación entre espacio como abstracto y lugar como concreto es Doreen Massey (2005). Si bien esta distinción ha sido importante para conceptualizar la construcción social del espacio (Cresswell, 2004)²⁶, ha sido a su vez cuestionada porque el lugar también se vincula con “las emociones, los significados, las imágenes y los textos, que lo constituyen y lo convierten en algo más que un punto en el espacio” (Rodó-Zárate, 2021, p. 67). En el marco de este trabajo no se emplea esta concepción dualista entre ambos términos,

²⁶ Según Henri Lefebvre (2013) el espacio es un producto social ya que es la sociedad quien lo produce. El autor distingue entre el espacio percibido (se refiere a la práctica espacial, es el más cercano a la vida cotidiana y se relaciona con los usos que se hacen del espacio), el vivido (el espacio de representación, que va más allá del espacio físico y abarca sistemas simbólicos que lo codifican) y el concebido (la representación del espacio, que tiene que ver con las relaciones de poder y de producción).

sino que se utilizan como sinónimos entendiendo que tanto lugar como espacio se producen a partir de las intra-acciones y desde una agencia relacional entre lo humano y lo no-humano. Ambos términos se inscriben dentro del concepto de espacialidad que alude a la relación y mutua constitución entre lo social y lo espacial (Keith y Pile, 1993). Que los lugares se estén construyendo a partir de relaciones de intra-actividad nos lleva a considerar que: 1) que los lugares no preexisten a las relaciones como si fueran una realidad dada de antemano; 2) su apertura y permanente construcción. Además, pensar la espacialidad conlleva pensar también el tiempo, ya que el espacio y los lugares se producen a través de relaciones que abarcan también procesos históricos, sociales y políticos. Para esta investigación, la consideración del análisis interseccional es fundamental y necesita incluir el lugar como un elemento importante: el lugar no es un mero contenedor o contexto en el que se da una configuración interseccional, sino que forma parte de dicha configuración interseccional, es otro eje que debe contemplarse. Al mismo tiempo, la interseccionalidad es útil para pensar cómo se producen los lugares ya que las relaciones a partir de las cuales se construyen ya están atravesadas por desigualdades y ejes de opresión.

Desde esta perspectiva lo que se argumenta es que los procesos de subjetivación no ocurren en un espacio y tiempo, como si se dejara el espacio y el tiempo “en reposo” (Juelskjaer, 2013), sino que se producen con ese espacio y tiempo. Según Barad (2007) ni el espacio, ni el tiempo (pasado, presente y futuro)²⁷ son pasivos, sino que se reconfiguran iterativamente en

²⁷ Barad (2007), quien entiende que los fenómenos “no siguen lógicas de causa y efecto lineales, (...) las líneas temporales se diluyen en aproximaciones procesuales por las cuales ni pasado, ni presente ni futuro son puramente estáticos (Revelles Benavente y Sancho Gil, 2020, p. 41).

relaciones de intra-actividad (Barad, 2012)²⁸. Si pensamos en los procesos de subjetivación, el pasado de una persona tendrá agencia en cómo se está constituyendo en el presente y en su indeterminación y apertura hacia el futuro, comprendiendo pasado, presente y futuro como un enredo. De igual modo, la multitud de espacios que forman parte de la vida de un sujeto (por ejemplo, el instituto, del barrio, el espacio de la institución religiosa, el de la casa), constituirán fuerzas agenciales entrelazadas en los procesos de subjetivación. Como argumenta Malou Juelskjaer (2013), existen múltiples temporalidades y espacios trabajando en un mismo momento. Aparecen así dos ideas clave para la investigación: 1) Existen múltiples temporalidades y tiempos intra-actúando en los procesos de subjetivación; 2) por tanto, el espacio y el tiempo emergen como fuerzas agenciales constitutivas de tales procesos.

2.2.4. El Til·ler como ensamblaje

Durante la estancia en el campo llegué a la consideración de que lo que estaba conociendo en el campo no eran las categorías de raza, clase, sexualidad, género, cultura y religión en las subjetividades del estudiantado, sino lo que estas hacían en el fenómeno, lo que mueven, lo que producen. De este modo, se materializaba la articulación que se ha desarrollado en el punto anterior entre los nuevos materialismos feministas y la interseccionalidad, siendo la teoría encarnada (Braidotti, 1994). Pero, por otro lado, el propio campo de estudio demandaba nuevas herramientas para ser pensado, más

²⁸ Con relación a este tema, el trabajo de Carol Taylor (2019) aporta contribuciones al dar cuenta de la multiplicidad material del espacio del aula, revelando como en un mismo momento el espacio funciona como espacio de entretenimiento, performativo, epistemológico, ontológico y pedagógico.

allá de esta articulación, por lo que el marco teórico se fue reconfigurando en un ir y venir de la teoría que permitió nutrir los modos de aproximarse conceptualmente al campo. Estos modos pasan por la comprensión de El Tiller como ensamblaje. Para desarrollar este punto, en primer lugar, es necesario profundizar en la propuesta de Jasbir Puar de articular la interseccionalidad y la teoría del ensamblaje:

En oposición al modelo de identidad interseccional, que presupone que los componentes -raza, clase, género, sexualidad, nación, edad, religión- son análisis separables y por lo tanto pueden desarticularse, un ensamblaje está más a tono con las fuerzas entretejidas que fusionan y disipan el tiempo, el espacio y el cuerpo en contraste con la linealidad, la coherencia y la permanencia. (Puar, 2017, p. 295)

El ensamblaje²⁹ es concebido por Deleuze como una “multiplicidad que se compone de muchos términos heterogéneos y que establece vínculos, relaciones entre ellos” (Deleuze y Parnet, 1987, p. 69), como una red compleja de cuerpos, territorios, objetos. Surge como un conjunto de fuerzas que se fusionan (Livesey, 2010). Manuel DeLanda (2006, 2016) propone una teoría de neoensamblaje que entiende la complejidad social como compuesta por

²⁹ «Agencement» es la noción introducida por Deleuze y Guattari en su libro *Kafka: pour une littérature mineure* (1975), que fue traducida al inglés como «assemblage». El término ha sido utilizado en las ciencias sociales, como un concepto versátil (Platero y Enguix, 2017), designando “más que un arreglo o estado de cosas, un proceso continuo de organización, de cómo cuerpos, cosas o conceptos heterogéneos entran en conexión entre sí” (Kennedy et al., 2013 en Platero y Enguix, 2017). El término también ha sido en ocasiones traducido al castellano como «agenciamiento» y «articulaciones» (José Vázquez Pérez, 1997; Romero Bachiller, 2006, 2008; Nasi, 2005). Jasbir Puar, quien utiliza el concepto de «assemblages» para completar o sumar a la interseccionalidad, apunta que el término no viene de la palabra francesa «assemblage», sino de «agencement», “que significa diseño, trazado, organización, arreglo, relaciones, y el foco no está en el contenido sino en las relaciones, relaciones de patrones” (Puar, 2010 en Platero y Enguix, 2017, p. 12). En este trabajo la traducción que se usará es «ensamblaje».

totalidades que emergen de partes heterogéneas. El autor formula una ontología social neorrealista que establece que la existencia de organizaciones institucionales, redes interpersonales y demás entidades sociales resultan de procesos objetivos de ensamblaje. En palabras de Manuel DeLanda (2006), “esta teoría debe, en primer lugar, dar cuenta de la síntesis de las propiedades de un todo no reducible a sus partes” (p. 4). Luego, la idea de ensamblaje se usa para conceptualizar patrones que mantienen unidos elementos heterogéneos dando cuenta de cómo las propiedades del todo no son reducibles a sus partes; por el contrario, las propiedades del todo emergen de la interacción –en este trabajo, intra-acción– entre sus partes. Esta idea es importante para el campo de estudio, ya que establece que las propiedades de El Til·ler emergen de las intra-relaciones pero nunca serán propiedades individuales de las partes que lo componen.

Las relaciones entre las partes del ensamblaje serán siempre de interioridad al estar constituyéndose en dichas relaciones. En palabras de Manuel DeLanda (2008):

Las relaciones entre partes son de interioridad si las partes son constituidas como tales por el papel que juegan en el todo. (...) si las partes se constituyen mutuamente por sus relaciones de interioridad, entonces son inseparables del todo (...) el todo se vuelve indivisible. (De Landa entrevistado en Farías, 2008, p. 79)

La teoría del ensamblaje resulta fructífera para pensar la interseccionalidad, pues permite pensar las subjetividades como multicausales, multidireccionales y liminales (Puar, 2017):

Los ensamblajes nos permiten sintonizar con movimientos, intensidades, emociones, energías, afectividades y texturas en su habituación de los acontecimientos, las espacialidades y las corporalidades. La interseccionalidad privilegia la nominación, la visualidad, la epistemología, la representación y el significado, mientras que los ensamblajes destacan el sentimiento, la tactilidad, la ontología, el afecto y la información. (Puar, 2017, p. 299)

Dentro del ensamblaje, y poniéndolo en relación con el realismo agencial de Barad, los distintos elementos (sexualidad y género, clase, cultura, raza, religión, barrio) actúan en la constitución de los sujetos no de manera homogénea, sino con varias intensidades. Intra-actúan, se articulan y llegan a materializarse en los sujetos de maneras específicas y diferentes. Pero los modos en los que estas articulaciones se producen dando lugar a las subjetividades no ocurren sobre una situación de tabula rasa (Romero Bachiller, 2006). Esta idea contribuye a la comprensión de que los sujetos no asumen posiciones voluntariamente, poseyendo la agencia. Por el contrario, los sujetos “estamos previamente posicionados en unos entramados relacionales” (ibid., p. 168), en enredos previos que limitan las condiciones de posibilidad. Pero es importante mantener la idea de que, pese a la falta de libertad total tanto para las intra-acciones y articulaciones entre los elementos como para la posición que los sujetos ocupan, no deja de haber una indeterminación que concede una apertura radical, un espacio de múltiples posibilidades. Además, los componentes del ensamblaje se separan y forman parte de otros ensamblajes, por ejemplo, un estudiante, parte componente de El Til·ler, a su vez formará parte de otros ensamblajes como una comunidad religiosa o su familia. Por ello, los elementos que se conectan y articulan en el ensamblaje están inscritos en relaciones previas, en otros ensamblajes, en un

enredo mayor por lo que no hay una libertad total de articulaciones. Esto refuerza la idea mencionada sobre la imposibilidad de establecer demarcaciones claras entre el dentro y fuera del instituto.

El Til·ler resulta de un proceso de ensamblaje, constituyéndose a partir de las intra-relaciones entre fuerzas diversas como son fuerzas económicas, geopolíticas, históricas, raciales. El hecho de que estas fuerzas compongan la estructura compleja de El Til·ler, visibiliza los límites porosos del espacio escolar, pues lo que existe son discontinuidades entre el dentro y el fuera del instituto. De este modo, pensar desde y con el ensamblaje permite relacionar problemáticas internas y particularidades de cada estudiante con problemáticas locales y globales, entendiendo que lo local y lo global no se definen en términos de geografía física, sino que existen simultáneamente (Revelles Benavente y González, 2019). A la hora de analizar los procesos de subjetivación del alumnado, comencé estableciendo una subjetividad que se conformaba por capas. En un primer esbozo, estas capas se daban a través de agencias que se situaban en el plano micro, como por ejemplo, la trayectoria personal de migración de un estudiante concreto, otras en el plano mezo, como por ejemplo un plan de acogida determinado, y otras en el macro, como por ejemplo las políticas migratorias. Sin embargo, al trazar estas líneas de análisis se volvía cada vez más evidente la complejidad inherente a la producción de subjetividad. Emergía la imposibilidad de situar las fuerzas agenciales que participan en los procesos de subjetivación en tres planos bien diferenciados y separados. Dichas fuerzas abarcan simultáneamente el plano micro, mezo y macro, existiendo así una multiplicidad de escalas entrelazadas. Las capas que conforman las subjetividades nacen desde la intracción de este entrelazamiento de planos.

La teoría del ensamblaje me permitió herramientas para teorizar esta complejidad de planos que se materializaba en el campo. En la estructura del ensamblaje la oposición entre lo micro y lo macro queda superada: no se pueden establecer discontinuidades claras entre ambos planos; por el contrario, nos encontramos con diferentes escalas que se conectan de formas múltiples configurando espacios locales y globales de manera continua (Barañano Cid, 2005; Romero Bachiller, 2006). La teoría del ensamblaje rompe entonces con la dicotomía entre lo macro y lo micro, –dicotomía que atribuía lo global como abstracto a lo macro y la localización específica a lo micro–, ya que es en las prácticas concretas donde lo global emerge y se materializa (Romero Bachiller, 2006). Por ello, si bien llevar a cabo un trabajo de campo etnográfico delimitado únicamente a una escuela-instituto conlleva atender su especificidad, al mismo tiempo El Til·ler emerge como una “localidad globalizada” (Barañano Cid et al., 2006). Es en las prácticas concretas de El Til·ler donde lo global se encarna y llega a materializarse. El campo de estudio se convierte así en un “espacio abarcable y finito, y al tiempo, extenso y múltiple” (Romero Bachiller, 2006, p. 112) en el que los procesos de subjetivación se inscribirán dentro de una complejidad que abarca la multiplicidad de escalas. Al dar cuenta de la producción de subjetividades en el campo de estudio se busca dar cuenta de dicha complejidad, sin intentar reducirla y sin caer en pretensiones universalistas o totalizadoras.

2.3 Capacidad de agencia del espacio escolar en lugares de segregación

La indagación sobre el barrio y el pasado de la institución implicó considerar otras fuerzas como son la segregación urbana y la segregación escolar. Esto desbordó el foco inicial de la tesis, –los procesos de subjetivación– demostrando de nuevo que la investigación es algo vivo y en movimiento. Se instaura así un segundo foco: la capacidad de agencia del espacio escolar. En el presente apartado se desarrollan algunas ideas en torno a las nociones de exclusión e inclusión en relación al fenómeno de investigación, y especialmente en relación a la segregación. Ante esta realidad de segregación y desigualdad, que el centro educativo no puede salvar por sí solo, en el segundo subapartado se despliega la pregunta por qué es lo que sí que puede hacer el centro, cuáles son las condiciones de posibilidad que abre, cuál es su agencia.

2.3.1. Inclusión, exclusión y segregación

Junto a la cuestión de las subjetivaciones del alumnado, desde el inicio de la investigación se situó también la pregunta por los procesos de inclusión y exclusión del mismo. Este foco se ha visto complejizado según se han construido los marcos conceptuales y debido también a la propia realidad del campo. Bajo el paradigma dominante de la inclusión/exclusión, se puede establecer que parte del estudiantado del El Til·er, en tanto alumnado migrante, es objeto de las políticas de inclusión. Otra parte sería considerada alumnado en riesgo de exclusión social debido a factores socioeconómicos, entrando también en los grupos a los que se dirigen estas políticas de

inclusión. En primer lugar, el argumento que aquí se construye es que el discurso hegemónico de la exclusión social se utiliza para encubrir otra realidad: la pobreza estructural, generada y perpetuada por el mismo sistema que sustenta la lógica de la exclusión/inclusión. Lo que se argumenta entonces es que la exclusión realmente no sitúa a los sujetos en un afuera o una exterioridad, sino que estos sujetos son parte constituyente del sistema capitalista, que se erige sobre relaciones desiguales de interdependencia a nivel global. Como sostienen Silvia Duschatzky y Cristina Corea “el nuevo orden mundial necesita de los integrados y de los expulsados. Éstos ya no serían una disfunción de la globalización, una falla, sino un modo constitutivo de lo social” (2011, p. 18). La cuestión no es únicamente conocer las formas de exclusión, “sino las formas en las que las poblaciones del mundo han sido incluidas-desposeídas dentro de la trama de jerarquías que constituyen el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial en cuanto sistema histórico” (Romero Losacco 2018, p. 68). Así, la retórica moderna de la inclusión oculta e invisibiliza que los sujetos a los que se pretende incluir en realidad siempre han estado incluidos. Pero lo han hecho ocupando posiciones inferiores en la clasificación jerárquica etno-racial de los pueblos.

Tomando esta problemática desde los nuevos materialismos feministas, inclusión y exclusión no serían realidades dicotómicas que se anulan mutuamente. Los sujetos hacia los que se dirigen las medidas de integración social y educativa, se encuentran simultáneamente excluidos e incluidos por el sistema: en tanto existen políticas de integración, se encuentran incluidos, pues se reconoce su existencia; pero la misma naturaleza de estas políticas los inscribe en los márgenes. Dado que estos márgenes son constituyentes, volvemos a la idea de que los sujetos no están excluidos del sistema

ocupando un afuera, sino que son ubicados en lugares de expulsión social (Duschatzky y Corea, 2011). La noción de expulsión permite ver tanto ese lugar de exterioridad constituyente como sus condiciones productoras (ibid.), aquello que hace posible la expulsión social. Ni la inclusión ni la exclusión son nunca resultados ni tampoco estados de los sujetos; son procesos. Por ello, la pregunta que se construye en torno a los procesos de inclusión y exclusión y a cómo se distribuye la capacidad de agencia en estos procesos. Pero partiendo de que la inclusión y la exclusión no están separadas, como si de extremos dicotómicos de trataran, sino que existen de manera simultánea y enredada dentro de los fenómenos, siendo fuerzas que se intensifican, tensionan, se retraen a partir de procesos de intra-acción. Esto tiene relevancia para la investigación especialmente en el fenómeno de la segregación, pues la propia segregación se construye como una realidad que encarna simultáneamente la inclusión y la exclusión. En un plano macro, en la medida en que existen políticas concretas para frenar la segregación escolar y territorial, el alumnado afectado por esta segregación está incluido en el sistema; pero desde un nivel micro estas mismas políticas ponen de manifiesto que el estudiantado en lugares de segregación es arrojado a los márgenes o a la expulsión social.

En resumen, las políticas y medidas para frenar la segregación escolar perpetúan una lógica asistencialista al buscar incluir a unos sujetos que en realidad ya están incluidos, pero habitando la exterioridad, una exterioridad constituyente. Partiendo de esta idea, en la investigación se introduce la cuestión de cómo se dan los procesos de subjetivación del estudiantado en lugares de segregación escolar, incorporando el eje de la segregación como fundamental dentro del ensamblaje. Pero este eje traspasa los límites del

centro. A lo largo del proceso etnográfico, se impuso la imposibilidad de comprender el fenómeno de investigación sin conocer su historia y pasado debido a la inseparabilidad del dentro/fuera y a la intra-actividad de pasado, presente y futuro en el fenómeno. En consecuencia, además de la raza, la clase, el género, la sexualidad, la religión, la nacionalidad, el estatus de inmigrante o no, también el lugar geográfico es un elemento importante en el análisis interseccional de ensamblaje. Es otra fuerza agencial que intra-actúa y que se vuelve relevante en la investigación. Así, el propósito de este trabajo es pensar desde un modelo de subjetividad encarnada e interseccional, y desde una política de ubicación del espacio, que afecta no sólo al análisis de los sujetos sino a mi ubicación como investigadora. La indagación sobre el contexto del barrio Bon Pastor es necesaria para construir una comprensión del campo de estudio. En consecuencia, el análisis pasa por la imbricación barrio-escuela y por la segregación escolar y urbana (ver Meseta II). El Til·ler como centro escolar y Bon Pastor como barrio se constituyen como espacio segregado, objeto de medidas asistencialistas y políticas de inclusión, que a su vez marcan la exclusión de los sujetos a los que se dirigen (Carman et al., 2013). De esta manera, la segregación permitirá analizar cómo se tensionan en las intra-acciones la inclusión y la exclusión, teniendo ambas límites porosos.

2.3.2. Capacidad de agencia de El Til·ler

Junto a estas líneas de fuga que se abren, emerge la cuestión de, frente a la segregación escolar y el estigma social, qué es lo que El Til·ler posibilita a sus estudiantes. Se abre así la pregunta de cómo el tránsito por el instituto deviene experiencia de construcción subjetiva a partir de las intra-acciones

que se producen. El instituto no es el resultado de las acciones humanas ni un contenedor en el que se dan los procesos de subjetivación, sino que tiene agencia. Esta agencia se distribuye entre los diferentes elementos que articulan el ensamblaje. Como sostiene Manuel de Landa (DeLanda en Farías, 2008), “una comunidad u organización puede afectar a las personas que son uno de sus componentes, ya sea para limitarlas (forzándolas a que obedezcan ciertas reglas) o para ofrecerles recursos a los que sólo el todo tiene acceso” (p. 80). Entender el centro educativo como ensamblaje pasa por comprender que las propiedades emergentes en El Til·ler son más que la suma de las partes (ibid.). En otras palabras, el todo, el instituto, tiene propiedades que devienen de la intra-acción entre sus partes, pero que no pueden ser reducidas a sus partes. Así, nos preguntamos qué es lo que El Til·ler como ensamblaje, como todo, como organización puede hacer en la capacidad de autoconstruirse del alumnado, más de lo que podrían hacer ellos y ellas como partes aisladas. ¿Qué intra-acciones en el ensamblaje disminuyen o aumentan la capacidad de agencia de los sujetos?

Al producirse El Til·ler como ensamblaje las relaciones que se están generando y en las que emergen los sujetos son resultado de la articulación y rearticulación de discursos, prácticas, protocolos, ordenamientos, etc. En los centros escolares también se despliegan discursos y prácticas en torno a la inclusión, y se materializan procesos de normalización. A menudo, los dispositivos para la integración e inclusión, así como los discursos sobre interculturalidad parten de la diferencia como falta³⁰. Se construye la idea de

³⁰ A este respecto, es relevante el trabajo de Catherine Walsh (2012), quien sostiene que hoy en día en Europa, “la interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito y cooperación inter/transnacional” (Walsh, 2012, p. 62), pero a pesar de que en parte esto pueda responder a las luchas sociales y políticas por el reconocimiento y la

que hay unos otros que necesitan una instrucción para dejar atrás esa desventaja o falta, entendiendo así que la diferencia puede ser “corregida” mediante la inclusión: “la idea central, es generar a la larga una inclusión «adecuada» de este sector al conjunto social; adaptar lo que puede ser «anormal» a lo considerado dentro de las normas sociales” (Galaz, 2011, p. 98). Ante esto, se abre otro de foco de investigación en torno a explorar las agencias que están en circulación en el instituto: indagar cómo se dan procesos e intra-acciones que sitúan y mantienen la diferencia de manera jerárquica, y cómo se producen eventos en los que se desestabilizan las dicotomías existentes permitiendo atender éticamente las diferencias. A lo largo del proceso etnográfico se fueron tejiendo nuevas preguntas alrededor de esta cuestión: ¿Qué intra-acciones están favoreciendo la emergencia de los sujetos y cuáles perpetúan la expulsión y mantienen el *status quo*? ¿Qué mecanismos y protocolos se activan para intentar construir una identidad de centro y para buscar la emergencia de subjetividades normativas? ¿Qué intra-acciones desbordan y desestabilizan estos ordenamientos? ¿Qué resistencias y desvíos se producen ante los procesos de normalización de las subjetividades? Y, sobre todo, la pregunta principal que responde al segundo foco de investigación: ¿Qué formas adquiere la agencia del instituto?

transformación social, también es consecuencia de los planes globales de poder, capitalismo y mercado (ibid.). En este sentido, la interculturalidad acaba siendo funcional al sistema dominante, en el que se sigue comprendiendo la diferencia como superioridad o inferioridad respecto a la norma hegemónica. Sin embargo, la autora argumenta que la interculturalidad puede ser concebida “como proyecto político, social, epistémico y ético de transformación y decolonialidad” (ibid., p. 61) interviniendo en la transformación de las estructuras que ordenan la sociedad mediante procesos de racialización, inferiorización y deshumanización.

2.4. Conclusiones

La presente investigación tiene como objetivo indagar los procesos de subjetivación del alumnado del instituto-escuela El Til·ler. Al aproximarnos a esta cuestión, entendemos que el campo en el que emergen los y las estudiantes como sujetos no es presocial, sino relacional (Massumi, 2002), idea que socava la identidad hegemónica que sustenta un sujeto soberano independiente y autónomo, y a la cual se ha llegado a través del pensamiento de distintas autoras, a saber, la interrelacionalidad, interdependencia y vulnerabilidad compartida de Butler (2005, 2009a, 2017), la subjetividad posthumana que se caracteriza por una constante movilidad y transformación, y por la interconexión entre lo humano y lo no-humano de Braidotti (2015), y el concepto de «intra-acción» (Barad, 2007) que define cómo los seres no preexisten a las relaciones en las que se constituyen, postulando así una configuración con límites porosos. Debido al enredo ontológico, la unidad mínima de análisis que plantea Barad es el fenómeno. En el caso del campo de estudio, serán los patrones de relaciones y las propiedades que emerjan en dichas relaciones lo que forme el fenómeno. Junto a la idea de la intra-acción, los nuevos materialismos feministas reformulan la concepción de la agencia, entendiendo que esta se distribuye en un campo de fuerzas complejo e infinitamente entrelazado.

El segundo elemento importante en el presente marco conceptual es la interseccionalidad, herramienta que históricamente ha permitido comprender cómo se perpetúa el sujeto hegemónico y se posicionan los cuerpos marcados como los otros en una posición de subalternidad. Los nuevos materialismos feministas permiten romper con los modelos aditivos de

opresión y, más que agregar categorías, permiten comprender cómo las categorías se entrelazan entre sí en cada individuo, por lo que en un espacio con diferentes categorías los procesos de subjetivación son siempre distintos. A partir de los marcos establecidos podemos pasar de comprender la raza, el género, la sexualidad, la etnia, la clase como parámetros de identidad, a entenderlas como fuerzas agenciales que están intra-actuando dentro del fenómeno. Se construye así un análisis interseccional en el que el foco se pone en entender y articular qué papel juegan estas fuerzas en la estructura concreta y situada que es El Til·ler.

El paso a concebir El Til·ler como una constelación compleja en la que “las partículas, y no las partes, se recombinan, donde las fuerzas, y no las categorías, entran en conflicto” (Puar, 2017, p. 299) nos dirige a la teoría del ensamblaje, que sirve como herramienta conceptual. El Til·ler resulta de un proceso de ensamblaje por el que se da una red de relaciones en las que las propiedades del todo no serán reducibles a sus partes ni tampoco serán la suma de las partes como mera agregación, sino, que emergerán de las intra-acciones. Dado que el ensamblaje expresa una red de relaciones, la unidad mínima que se puede analizar no son las partes individuales que lo componen, sino la red, el colectivo y, en línea con el pensamiento nuevo materialista, no hay una distinción ontológica entre las partes. El objetivo es entonces atender a las formas en las que se despliegan la raza, la religión, la sexualidad, el género, la geografía, etc., y cómo intra-actúan estas fuerzas en los procesos de subjetivación. Tales fuerzas no se situarán nunca por completo en el ámbito global ni en el ámbito de lo local, dado que ambos están siempre enredados. En este sentido, la producción de subjetividad apunta a redes complejas que permiten pasar de lo local a lo global. Para

concluir, el presente capítulo se ha construido desde la articulación de ideas de los nuevos materialismos feministas, la interseccionalidad y la teoría del ensamblaje con el objetivo de posibilitar comprensiones de la constitución de subjetividades con las que poder dar cuenta de la complejidad de estos procesos.

Capítulo 2

Capítulo 3.

Marco metodológico

No soy objetivo, sólo pretendo ser honesto. Por eso entro en escena...

(Joe Sacco, 2009)

Areverse a ir allí donde uno está ciego, donde el pensamiento aún no ha sucedido, donde lo desconocido aún está por emerger y multiplicarse (...). La ética en este sentido es un acto de valentía para no seguir las líneas trazadas por el neoliberalismo, o cualquier otro discurso y práctica habitados, sino para hundirse en el acto de escribir a través de la materialidad del propio cuerpo y permitir que esa escritura te lleve a lo aún no pensado, abriendo la posibilidad de actuar de manera diferente en el mundo de formas que importen.

Bronwyn Davies (2016, p. 7)

Embarcarme en una investigación social que implica trabajar con personas supuso desde un inicio convivir con tensiones relacionadas con la ética de la investigación. Como investigadores e investigadoras tenemos una responsabilidad sobre la producción de conocimiento, debemos atender a cómo este se construye y a través de qué relaciones. De este modo, la cuestión metodológica –las decisiones sobre el cómo se pretenden alcanzar los objetivos de una investigación– se encuentra estrechamente ligada a la

cuestión ética. Es esta relación la que sustenta la siguiente pregunta: ¿Cómo se encarna una ética feminista en la investigación, particularmente en el campo de estudio? En la primera parte del capítulo se aborda esta cuestión defendiendo que la ética no se puede separar de la epistemología, la ontología y la metodología. Se desarrolla cómo es precisamente esta imbricación la que puede abrir grietas en las relaciones jerárquicas entre investigador o investigadora y participantes en el campo de estudio, posibilitando desplazamientos éticos y políticos en el quehacer investigativo. En la segunda parte del capítulo, se exponen los aspectos metodológicos de la tesis. Se presenta el trabajo de campo realizado explicando las diferentes fases que este ha tenido y, al mismo tiempo, dando cuenta de los aspectos críticos y reflexivos del proceso investigativo.

3.1. Tensiones e incomodidades como motor

A partir de una revisión de la literatura existente sobre los debates éticos y epistemológicos de las relaciones jerárquicas en la investigación (Shapiro, 1981; Spivak, 1999) entiendo que las primeras consideraciones acerca de las relaciones de poder en la producción de conocimiento son la vinculación de la academia con procesos políticos de dominación y colonización, y las relaciones desiguales que son inherentes a la representación de la otredad. Diversas autoras poscoloniales y decoloniales han dado cuenta de las representaciones occidentales de los colectivos subalternos de países empobrecidos (Anzaldúa, 2016; Grewal, 2006a, 2006b; hooks, 2000; Mohanty, 2003, 2008; Narayan, 2000; Patai, 1991; Spivak, 1987; Trinh T, 1989), analizando “la manera en que las representaciones textuales de aquellos sujetos sociales -construidos como ‘los otros’ en distintos contextos

geográficos e históricos- se convierten en una forma de colonialismo discursivo que no sólo da cuenta de una realidad sino que la construye” (Suárez Navaz y Hernández Castillo, 2008, p. 8.). En particular, en el campo de los estudios migratorios, a menudo se ha dado una reducción de las personas migrantes como objeto de estudio antes que como sujetos políticos (Sebastiani et al., 2020), y lo mismo ha ocurrido en la investigación con grupos subalternos (Mato, 2014). Esto contribuye a las tensiones iniciales que se formaron al comienzo de la investigación de la tesis. Así, la academia ha tenido un papel relevante dentro de la producción de discursos y representaciones de otredad, construyendo realidades materiales para estas personas narradas, representadas, colonizadas. Como argumenta Linda Alcoff “en el feminismo existe una fuerte corriente, aunque discutida, que sostiene que hablar en nombre de los demás es arrogante, vanidoso, poco ético y políticamente ilegítimo” (Alcoff, 1991, p.6). La academia autoriza a desarrollar teorías que expresen y recojan las necesidades, metas e ideas de otros y otras, pero cabe preguntarse por la legitimidad de tal autorización, cuestionando si “es válido hablar alguna vez en nombre de otros y otras que no son como yo o que son menos privilegiados o privilegiadas que yo” (idib.). Encuentro esta pregunta pertinente pues, efectivamente, podemos pensar que el estudiantado y yo no habitamos los mismos privilegios en tanto a la blanquitud, la nacionalidad europea o el contar con un estatus socioeconómico medio, (además de otros elementos que influyen en las relaciones desiguales como la edad o el binomio investigador-participante). Incluso, más allá de estas cuestiones de privilegio diferencial, encuentro que el hecho de dar cuenta de los otros y las otras a partir de una misma, encierra cierta violencia. Gayatri Spivak mantiene en *¿Puede hablar el subalterno?* (2003) que, de alguna forma, la investigación es siempre colonial, al definir un

otro como un objeto de estudio, como algo de lo que el conocimiento debe ser extraído (ibid.). Hablar por los otros u otras supone colonizarlos. Podemos elegir situarnos en una retórica diferente: hablar *con* o *junto* a otros y otras, mas no estaremos exentos o exentas del riesgo de que las relaciones con esta alteridad sean de dominación. Pero la opción contraria, silenciar mi voz como investigadora se convierte en un movimiento evasivo y huidizo. Elegir no hablar también es una acción, y también tiene implicaciones (Gandarias Goikoetxea, 2014). La investigación social y educativa deberían servir para hacer mejor la vida social, para posibilitar avances y cambios en el mundo social. Luego, como investigadores e investigadoras tenemos una responsabilidad que dejamos de lado si elegimos callar. En este sentido, regreso al texto de *The problem of speaking for Others (El problema de hablar por otros)* de Linda Alcoff (1991). La autora plantea las siguientes preguntas:

Si no hablo en nombre de los menos privilegiados [y privilegiadas] que yo, ¿estoy abandonando mi responsabilidad política de denunciar la opresión, una responsabilidad contraída por el hecho de mi privilegio? (...) ¿Mi mayor contribución es hacerme a un lado y quitarme de en medio? Y si es así, ¿cuál es la mejor manera de hacerlo: guardando silencio o deconstruyendo mi discurso? (Alcoff, 1991, p.8)

Ante esta compleja cuestión, considero que elegir usar nuestra voz como investigadores e investigadoras abre posibilidades de efectividad política, si bien implica emprender un camino de tensiones, incomodidades y dudas, las cuales nunca se pueden resolver del todo; tan solo podemos relacionarnos con ellas y tratar de hacernos cargo, de tomar responsabilidad al respecto. Esta voluntad de hacerme cargo, de elegir investigar, pero desde la idea de

que la investigación tenga como objetivo cuidar el cómo se habita el campo y cómo se escribe, me sitúan en la investigación feminista.

3.1.1. La situacionalidad del conocimiento: hacia la voz encarnada y limitada

Una de las características de la investigación feminista es que reflexiona crítica y políticamente sobre los valores implícitos y los modos en los que el conocimiento se produce (Reinharz, 1992 en Gandarias, 2014), partiendo de la idea de que el conocimiento, lejos de ser neutral, fijo e inmutable, constituye un campo político (Mies, 1993). La teoría feminista³¹ rompe con la visión objetivista de una ciencia androcéntrica que postula un “conocimiento neutral, generalizable y desligado del contexto y de la posición de la investigadora (Gandarias, 2014, p. 128). Por el contrario, se entiende que el conocimiento se genera a partir de una red de relaciones, de la que la investigadora forma parte. Así, las epistemologías y metodologías feministas hacen visible la relación entre el conocimiento, las prácticas que lo generan y el poder, entendiendo que la investigación como un proceso relacional, responsable y reflexivo (Fonow y Cook, 2005; Haraway, 1991; Harding, 1991). Entre las críticas al modelo del conocimiento de la Modernidad que se toma como universal, verdadero y objetivo, uno de los trabajos más relevantes es el de Dona Haraway (1991). La autora pone en cuestión la noción de objetividad, supuestamente neutral e imparcial, como una visión “desde arriba, desde

³¹ El feminismo se articula como teoría y práctica política pues, al mismo tiempo, se construye como filosofía política y movimiento social (Varela, 2008). En su evolución, se han ido generando ramas diversas existiendo una multiplicidad de feminismos, teniendo cada uno sus matices y derivas situadas. Entre ellos, se encuentran el feminismo marxista, anarquista, liberal, radical, feminismo de la diferencia, lesbiano, chicano, feminismos negros, poscoloniales, decoloniales, ciberfeminismo y feminismo institucional.

ningún lugar, desde la simplicidad” (Haraway, 1991, p. 195). Argumenta que detrás de ese sujeto neutro y objetivo se oculta una posición que es la del hombre blanco, heterosexual, occidental que se impone como el universal. Esto es lo que Haraway llama «el truco divino». Este se basa en un distanciamiento del sujeto conocedor y la realidad que conoce, como “una mirada conquistadora de la nada” (Haraway, 1988, p. 581), desde ninguna parte. Se trata de una mirada descarnada, pues lo que importa es lo que la mirada abarca, pero no quien mira; no importa a quién pertenece esa mirada, -que es quién tiene el poder de mirar, de representar-, ni tampoco importa cómo ha aprendido a mirar de la manera en la que lo hace.

Ante el supuesto de conocimiento universal y neutro, no contaminado “de los prejuicios o valores de quienes lo producen” (Restrepo, 2016b, p. 61), Haraway realiza la propuesta de los “conocimientos situados” (1988) como una herramienta para mostrar la “especificidad histórica radical” y la “parcialidad de la ciencia” (Haraway, 1988, p. 319). Los conocimientos situados buscan pensar fuera de la dualidad objetividad-relativismo. Por un lado, el relativismo promueve una visión de opiniones diferentes, igualando todas estas. Por otro lado, la supuesta objetividad de ese conocimiento universal y neutro que no tiene en cuenta quien lo produce, remite a un estar afuera, no implicarse, eludir toda responsabilidad. Por el contrario, los conocimientos situados establecen que la visión es siempre incompleta, dividida, capaz de representar solo “conexiones parciales” (Haraway, *ibid.*, 586). Según Haraway (*ibid.*), solamente la posición parcial encarnada y situada podrá dar una mirada objetiva. Reivindica, así, la parcialidad y no la universalidad como base para la objetividad feminista, una “objetividad fuerte”. Pero este planteamiento no conduce “a un nihilismo epistemológico

en el cual el «mundo tal cual es» constituye el resultado del capricho o del delirio del sujeto” (Restrepo, 2004, p. 37); por el contrario, la posicionalidad del conocimiento permite “comprender los anudamientos de específicos regímenes de verdad en los cuales emergen las condiciones mismas de posibilidad para esgrimir correspondencias o no de determinadas descripciones, explicaciones o prescripciones con un "mundo tal cual es” (ibid.). Los conocimientos situados también rompen con la distinción tradicional entre sujeto conocedor y objeto de estudio que imponía una relación de poder jerárquica entre quien conoce y el objeto de conocimiento. Al quebrar tal distinción, lo que se construye en el proceso investigativo es una relación entre sujetos. Así, “la investigación con otros se entiende como un proceso dialógico, abierto y contingente, y no como la captura de un otro distinto y extraño” (Cruz et al., 2012, p. 269). Esto supone entender el conocimiento como una práctica relacional (Haraway, 2007), y que la producción de conocimiento no representa una realidad fuera de mí misma, sino que es producto de mi relación con aquello que estudio (Pujol et al., 2003). En este sentido, asumir la situacionalidad del conocimiento es una labor ética que incrementa el cuidado con los otros y otras de la investigación: “que el conocimiento esté situado significa que conocimiento y pensamiento son inconcebibles sin la multitud de relaciones que hacen posibles los mundos con los que pensamos” (Puig de la Bellacasa, 2013a). Como sostiene Maria Puig de la Bellacasa, tanto las relaciones de pensamiento como el conocimiento exigen cuidado y afectan a cómo cuidamos (2013a).

3.1.2. La onto-ético-epistemología

La propuesta de los conocimientos situados es de gran importancia para los nuevos materialismos feministas al descentrar al investigador o investigadora como sujeto conocedor y desafiar las dicotomías como sujeto/objeto, mente/cuerpo, discurso/materia y humano/no humano. El concepto de intra-acción (Barad, 2007) no solo permite romper con la división entre sujeto investigador y objeto de estudio, sino que establece que ninguno precede al otro; emergen juntos de manera intra-activa. Este entrelazamiento sitúa al investigador o investigadora como parte del fenómeno que estudia, no por encima de este (Barad, 2007 en Revelles, 2018). Como indica Barad (2007), “no obtenemos conocimiento situándonos fuera del mundo; sabemos porque formamos parte del mundo. Formamos parte del mundo en su devenir diferencial” (Barad, 2007, p. 185). De este modo, desde un enfoque nuevo materialista como investigadora formo parte del devenir del fenómeno que investigo (Taylor y Iverson, 2013), y la relación entre saber y ser se entiende como una cuestión profundamente ética (Allen 2018). Puedo conocer porque estoy siendo-con el fenómeno, no porque me sitúe en un afuera y lo estudie desde la distancia. Al ir más allá del gesto de separar el pensamiento (epistemología) del ser (ontología), la transversalidad del nuevo materialismo se vincula a preguntas ético-onto-epistemológicas, en las que lo que existe en el mundo ya establece siempre una relación de intra-actividad con lo que sabemos y decimos al respecto y viceversa (Nardini, 2014, p.22). La ética parte así de un modelo relacional, situado y encarnado (Geerts, 2016) por el que ética, ser, saber no pueden separarse. La imbricación entre la ética, la epistemología, la ontología y la metodología es lo que Barad (2007) denomina «onto-ético-epistemología».

Hasta el momento se ha argumentado, en primer lugar, que la situacionalidad del conocimiento contribuye a la responsabilidad y la crítica sobre “nuestro limitado conocimiento al poder dar cuenta de algunos mundos y otros no” (Liao, 2006 en Gandarias, 2014, p. 131). En segundo lugar, que entender que la ética, la política, la metodología, la epistemología y la ontología están fusionadas entre sí genera un punto de partida diferente para generar conocimiento (Revelles, 2018). Esta imbricación nos exige atender cuidadosamente a las relaciones existentes en los procesos de producción de conocimiento (Rogowska-Stangret, 2018). Estas dos cuestiones, –el foco en nuestra posición y el foco en las relaciones en el campo de estudio–, son importantes para tratar de construir una ética feminista en la investigación. Partiendo de esta base, ha habido tres elementos clave que han guiado la estancia en el campo de tratar encarnar esta ética: la responsabilidad, la reflexividad crítica y la reciprocidad. Estos tres elementos serán desarrollados en la sección 3.2.3. del capítulo.

3.2. El enfoque etnográfico en la investigación

Como se ha expuesto anteriormente, la tesis está orientada a explorar las relaciones de intra-actividad en el campo de estudio atendiendo principalmente a dos focos: 1) los procesos de subjetivación del alumnado; 2) la agencia del instituto. A esta finalidad se suma el objetivo de formar parte del centro, de observar, conocer y participar de la vida en común de este. Para ello, el seguimiento etnográfico es la metodología que más parecía ajustarse a estos propósitos. En este apartado del capítulo sitúo la noción de etnografía y argumento cómo una etnografía feminista puede contribuir a la ética en la investigación.

3.2.1. Situando la etnografía

No hay un consenso en cuanto a la definición de etnografía, en parte por el desacuerdo que existe en torno a cuál es su característica distintiva: si es el registro del conocimiento cultural (Spradley, 1980 en Hammersley y Atkinson, 1994), la investigación detallada de interacciones sociales (Gumperz, 1981 en Hammersley y Atkinson, 1994) o el análisis holístico de una sociedad (Lutz, 1981 en Hammersley y Atkinson, 1994). Atkinson y Hammersley (1994), discutieron sobre qué se entiende por etnografía, sus problemáticas, sus límites y sus posibilidades. Según estos autores, la etnografía se caracteriza por la exploración de un fenómeno social concreto, por trabajar con datos no estructurados y porque los casos se investigan en profundidad (ibid.). Hammersley (2017, p. 4) establece algunos puntos en común que emergen de las diversas definiciones de la etnografía:

- es un proceso de recopilación de datos a largo plazo
- se da en entornos naturales
- incluye la observación participante o un compromiso personal
- utiliza una variedad de tipos de datos
- tiene el objetivo de documentar “lo que realmente sucede”
- da importancia a los significados que las personas dan a los objetos
- tiene un enfoque holístico

Sin embargo, aún si estableciéramos estos puntos en común, no obtendríamos un acuerdo por parte de todos los que se consideran etnógrafos o etnógrafas, quienes quizás querrían incluir algunos rasgos que no están. Por otro lado, los puntos recogidos no están exentos de incertidumbre. Por mencionar algunas cuestiones: ¿Qué significa a largo plazo? ¿Es posible documentar lo que realmente sucede, incluso a través de

la observación participante? ¿Podemos comprender los significados que las personas les dan a sus mundos? (Hammersley, 2017). Como argumenta Hammersley (ibid.), con frecuencia “lo que está en juego en las diferentes definiciones de ‘etnografía’ no se limita a los métodos de diseño de la investigación, recogida y análisis de datos, sino que se extiende a ideas metodológicas, ontológicas, epistemológicas, éticas y políticas” (p. 6). En la investigación, se han desarrollado muchos tipos diferentes de etnografías, que varían sus características. Cada tipo específico de etnografía enfatiza selectivamente algunos de los componentes en lugar de otros y, además, introduce sus propios valores y preocupaciones en el sentido de etnografía. Algunos enfoques hacen mayor énfasis en los tipos de datos y métodos y otros, en el compromiso particular de la etnografía, “ya sea con un campo de investigación, con una posición teórica o metodológica, o con algún conjunto de valores prácticos o políticos” (Hammersley, ibid., p. 5). En general, podríamos decir que es un método de investigación social en el que el investigador o investigadora

participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar. (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 15)

Así, la etnografía considera pasar tiempo suficiente en el campo de estudio, recolectar gran cantidad de datos e intentar captar el mayor número de relaciones existentes (Rodríguez Gómez et al., 1996). Además, no se parte de la formulación de hipótesis preconcebidas, ya que éstas van emergiendo de la

observación y son sometidas a redefiniciones de manera constante (Valdez Ayala, 2013).

La tradición naturalista y positivista ha intentado eliminar los efectos del investigador sobre los datos, bajo la idea de la posibilidad de datos “no contaminados” por el investigador o investigadora. Sin embargo, en los años sesenta comienzan a surgir movimientos críticos y sociales que muestran su disconformidad con la noción positivista y la etnografía objetiva (Valdez Ayala, 2013). Los movimientos de ruptura con los supuestos del positivismo y del naturalismo conducen al reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social, y de que somos parte del mundo social que estudiamos (Gouldner, 1970; Borhek y Curtis, 1975; Hammersley, 1982 en Hammersley y Atkinson, 1994). La voz del investigador o investigadora se mueve desde las grandes visiones universales positivistas, desde la visión objetiva omnipotente, a una visión más modesta, ubicada histórica, local y culturalmente (Foley y Valenzuela, 2005 en Valdez Ayala, 2013). Como argumenta Chasarian:

La suficiencia del investigador convencido de ser objetivo y de estar exento del determinismo de la subjetividad es un error metodológico y epistemológico, pues está efectivamente en el campo mismo de la observación... Creen que se puede construir un modelo de observación independientemente del observador mismo... el observador no puede ser disociado de lo observado... Observador y observado están constantemente comprometidos en procesos dialógicos y se afectan mutuamente. (Ghasarian, 2008 en Valdez Ayala, 2013)

Esto guarda paralelismos con los planteamientos del conocimiento situado y con la onto-ético-epistemología. No es solamente que formemos parte del campo; la idea de “afectarse mutuamente” se puede relacionar con que los encuentros en la investigación sean reconceptualizados como intra-acciones. Lo que se da es un enredo con el campo que cuestiona la individuación del yo. Si nos transformamos es precisamente por ese enredo o entrelazamiento con el fenómeno de investigación.

3.2.2. La etnografía feminista

Dentro de la etnografía crítica, nos encontramos con la etnografía feminista, la cual problematiza las relaciones desiguales que se establecen entre investigador o investigadora y los y las participantes en el campo (Junqueira, 2009), y se preocupa por no reproducir un discurso colonizador del «Otro» (Lather, 1991). Las etnógrafas feministas se posicionan críticamente frente a cómo la tradición etnográfica ha estado implicada en la agenda imperialista (Villenas, 1996), y cómo sus fines no podían separarse de los procesos políticos de dominación y colonización (Gregorio Gil, 2006). Ante esto, buscan también desestabilizar la división de sujeto conocedor y objeto de estudio, para sentar un camino dialógico para la producción del conocimiento, y para establecer una noción de investigadora que se transforma en las relaciones con los otros en el campo (Strathern, 1988). Así, se persigue dar cuenta de los encuentros en la investigación como forma de compromiso político y ético. No se aspira a despojar lo experiencial en el encuentro con «lo otro», sino que se entiende que lo emocional y lo personal no pueden separarse de lo conceptual. Según Carmen Gregorio Gil (2006), la etnografía feminista considera la necesidad de contextualizar los datos que se producen, dando

cuenta de quién los produce, de su subjetividad y sus propósitos, por lo que el yo “no es un estorbo” (p. 32). En estos supuestos también encontramos puentes con los conocimientos situados. La etnografía crítica feminista puede realizar aportes significativos al campo de la educación debido al compromiso político que asume. Tal compromiso nace de entender los espacios educativos como transformadores para la justicia social, partiendo de la idea de que la propia pedagogía también debe contraer este compromiso político para transformar las condiciones de desigualdad. Considero que la etnografía feminista es, por tanto, una metodología adecuada dado que coloca junto o por encima a la producción de conocimiento otros objetivos relacionados con la ética y preocupaciones relacionados con la justicia social.

3.2.3. Herramientas para encarnar una ética relacional: Vulnerabilidad metodológica en el campo de estudio

A partir de la etnografía feminista y de la noción de onto-ético-epistemología establezco el objetivo de cuidar las relaciones que genero en el campo y las condiciones materiales por las que se produce el conocimiento. Para ello, hay tres herramientas que guían el proceso etnográfico: la reflexividad, la reciprocidad y la responsabilidad. En este subapartado se explican estas tres herramientas, mientras que en el siguiente, se muestran algunos ejemplos del trabajo de campo con el objetivo de visibilizar cómo estas se han encarnado en la práctica.

Reflexividad

La dimensión de la reflexividad es la que ejercemos como etnógrafas con relación a nuestro rol y tareas de investigación (Zapata Hidalgo, 2019). Es una herramienta que incorpora la etnografía como forma de no eludir nuestra parcialidad y subjetividad, y de someter a una reflexión crítica constante nuestras prácticas en la investigación. En palabras de Itziar Gandarias, funciona “como una herramienta para deconstruir el poder, co-crear conocimiento y abordar las problemáticas y límites que nos encontramos en nuestro quehacer investigativo” (Gandarias, 2014, p. 300). Algunas autoras lo denominan «reflexividad crítica» (Pillow, 2003), «reflexividad responsable» (Pérez Bustos y Márquez, 2016) o «auto-reflexividad crítica» (Davids y Willemse, 2014). En mi caso, empleo únicamente la palabra «reflexividad» para aludir a la reflexión y revisión autocríticas que abarcan todos los procesos que forman parte de la investigación: cómo entro en el campo, cómo me relaciono, cuáles son los efectos de mi práctica allí, cómo doy cuenta de ello, qué y cómo escribo, y cómo se está construyendo el conocimiento. Así, la reflexividad sirve como herramienta para ser vigilante de mi propia práctica (Spivak, 1985), buscando un pensar con cuidado, escribir con cuidado, relacionarme con cuidado a lo largo de la investigación. Por tanto, se erige como herramienta útil para el objetivo de encarnar la ética.

Reciprocidad

La reciprocidad nace de entender la investigación como un intercambio (Rosiek et al., 2019), de la convicción de que la relación investigativa no debe ser unidireccional (me sirvo de las personas involucradas para mi trabajo), sino que debe producirse un retorno al campo. En palabras de Jerry L.

Rosiek, Jimmy Snyder y Scott L. Pratt (2019), la ética de la reciprocidad es la práctica “de prestar atención a la forma en que nuestra existencia es interdependiente con las redes de relaciones de otros humanos y no humanos” (p. 340). Los modos en cómo intentar llevar a cabo esta reciprocidad son complejos. Argumento que la reciprocidad no es lo mismo que la equidad: ambas partes (participantes e investigador o investigadora) no están dando lo mismo. Sin embargo, ambas partes están implicadas. Esto es lo que permite el intercambio mutuo. En mi caso, me he comprometido con el campo, un compromiso que pasa por devenir una más, formar parte de su cotidianidad. En otras palabras, implicarme. Así es como entiendo la reciprocidad, como la coimplicación. Como sostiene Marina Garcés:

que no se puede ver el mundo sin recorrerlo y que sólo se piensa de manera inscrita y situada. Parece simple, pero es lo más difícil porque exige cambiar el lugar y la forma de mirar. (...) hay que dejarse afectar para poder entrar en escena. Hay que abandonar las seguridades de una mirada frontal para entrar en un combate en el que no vemos todos los frentes. Este combate no se decide a voluntad propia ni, como decíamos antes, según el propio interés. Es a la vez una decisión y un descubrimiento: implicarse es descubrirse implicado. (...) descubrirse implicado es interrumpir el sentido del mundo. (Garcés, 2013, p. 70)

Implicarme seguía también el objetivo de no «extraer» conocimiento del campo o de los sujetos, tampoco «robar» sus historias e irme, sino convivir, convivir para poder conocer. Solo desde este conocimiento mutuo y desde los lazos establecidos, es como entiendo que puedo llevar a cabo la labor investigativa de un modo ético. Además, al situarme en el mismo plano, me pongo en juego y muestro mi propia vulnerabilidad como investigadora.

Moverse hacia la vulnerabilidad puede abrir vías para perturbar las estructuras de poder de la academia (Rogowska-Stangret, 2019), precisamente por romper con esta comprensión del sujeto investigador situado de modo distante en un afuera o por encima del campo de estudio. Cuando me refiero a ponerme en juego, aludo a espacios compartidos con los otros y otras de la investigación que me llevan a asumir distintas posiciones según las necesidades que estos y estas articulen. Por ejemplo, responder a preguntas que el estudiantado me hacía sobre mi vida personal (pareja, hijos o hijas, estudios y otras cuestiones), ayudar al profesorado asistiendo en algunas de las tareas o dando soporte en determinados momentos, o escuchando y asumiendo un rol de confidente cuando algún o alguna estudiante así me ha situado. Por último, otro modo de buscar el intercambio es la devolución hacia la comunidad educativa. Una parte se daba en espacios informales, recreos, tiempos entre clase y clase, en los que profesores o profesoras me preguntaban mi visión sobre ciertos temas. Entablábamos conversaciones en las que podíamos enriquecernos mutuamente, sumando para llegar a nuevos lugares. Esta devolución a la comunidad educativa se realizó también en un encuentro que se recoge en el capítulo final de la tesis.

Con respecto a la implicación, comparto este fragmento de la entrevista con el equipo directivo que cerró el trabajo de campo, en la cual las palabras de la directora que sirve para dar cuenta de este objetivo de comprometerme con el campo:

El valor de poder acoger en la escuela proyectos como MiCreate, que en su evolución crean estas vinculaciones, generan estas relaciones humanas. Tú formas parte de El Til-ler. Nos hemos dado cuenta de que esas

vinculaciones generan tanto bien y tanta riqueza, que no se pueden dejar perder. Porque, luego, te aparecen personas como Paula, que son un regalo. Que es gracias a MiCreate, pero también hay una parte de ella. (Entrevista 28, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 13/032021)

Responsabilidad

La demanda ética de atender a las relaciones que generamos en el campo conlleva la necesidad de tomar responsabilidad de tales relaciones. Así, la noción de responsabilidad se vuelve central, si bien se reconceptualiza desde una lógica relacional entendiéndola como «capacidad de responder» (respons-ability) (Haraway, 2008; Barad, 2007; Meissner, 2014; Revelles Benavente y González Ramos, 2019). Al formar parte del fenómeno, de su devenir, el yo se configura colectivamente, como un enredo (Rogowska-Stangret, 2017). Por tanto, la responsabilidad es una relación, la capacidad de respuesta es una condición a mi enredo intra-activo con el campo de estudio, lo que significa que se dará desde una agencia relacional entre los distintos sujetos humanos y no humanos del campo (Revelles Benavente y González Ramos, 2019). Como apunta Maria Puig de la Bellacasa, “Proclamar que los seres no preexisten a sus relaciones equivale a afirmar que nuestras relaciones tienen consecuencias” (2013b, s. pág.). Esta noción de responsabilidad me lleva a estar abierta a lo que acontece en el campo para ser capaz de responder, por lo que las decisiones metodológicas se ven transformadas en función de las demandas del campo, priorizando siempre el estar-con el estudiantado y demás personas al conocimiento que se pueda generar. Me sitúo así en lo que denomino “ética relacional” (Revelles Benavente y González Ramos, 2019), una ética que se va performando según estas demandas, que busca ser capaz de responder a lo que sobreviene, que se crea y se mueve según las relaciones e intra-acciones del campo. Asumir

una ética relacional conlleva renunciar a dominar el campo, lo que supone, de nuevo, ponerme en juego, aceptar mi propia vulnerabilidad como investigadora al dar un paso hacia lo desconocido (Davies, 2016). Así, la vulnerabilidad se vuelve una herramienta útil en el campo para encarnar una ética relacional, al poner en cuestión su concepción como debilidad, y, en cambio, prestar atención a “los patrones de relacionalidad, solidaridad y posibilidades que surgen de los encuentros entre sujetos vulnerables y situados de forma diversa” (Rogowska y Cielemeńska, 2020, p. 27). Formar parte del fenómeno nos insta a que la ética se rija desde la comprensión de nuestra vulnerabilidad compartida, nuestra interrelación y nuestra interdependencia (Cano Abadía, 2014), lo que nos hace regresar al objetivo de priorizar el ser-con al conocimiento en las relaciones de campo.

3.3. Habitando el campo de estudio

En la investigación he llevado a cabo un trabajo etnográfico, en consecuencia con algunos de los puntos expuestos anteriormente, como son el tiempo prolongado de la estancia en el campo (de octubre de 2019 a febrero de 2022), el compromiso personal, la mirada holística, la variedad de métodos utilizados o la participación en la cotidianidad de la vida del campo de estudio. Sin embargo, la tesis no es estrictamente una etnografía. No se estructura y vertebra a partir de un relato etnográfico en el que se narran escenas donde el «yo» se sitúa, y se entrelazan las descripciones de lo que sucede con la teoría³². A lo largo de este subapartado, en primer lugar, se

³² Algunas tesis etnográficas consultadas que sirven como ejemplo de este tipo de relato etnográfico son: *Estética de la proyección audiovisual. Asamblea, ficción y derecho a la ciudad en Poble Sec, Barcelona*, de Aurelio Castro Varela (2018) y *Política del encuentro. Una*

exponen las diferentes etapas que han conformado el proceso etnográfico. Después, se comparten algunas consideraciones acerca de las relaciones en el campo, sobre cómo estas se han tejido y transformado. Seguidamente, se muestran algunas escenas y fragmentos del diario de campo que dan cuenta de la búsqueda de la ética relacional, haciendo referencia a las herramientas mencionadas anteriormente. A continuación, se explica cuál es mi comprensión de los datos y se apunta cómo se ha llevado a cabo el análisis. Finalmente, se recogen los principales aportes del capítulo en un apartado de conclusiones.

3.3.1. Las fases del trabajo de campo

La investigación se centró en dos grupos de la ESO en un período comprendido entre 2019 y 2022 que abarcó dos cursos académicos: 2019/2020 y 2020/2021. En la tesis me refiero a estos cursos como Grupo 1 y Grupo 2:

Tabla 1

Grupos del trabajo de campo

	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
Grupo 1	2º ESO	3º ESO
Grupo 2	3º ESO	4º ESO

[Fuente: Elaboración propia]

aproximación etnográfica a las implicaciones de la praxis filmica en las luchas contemporáneas por la libertad de movimiento, de Marina Riera Retamero (2022).

La elección de estos grupos se debe a que, dentro mi deseo de enfocarme en estudiantado de la ESO, en un primer encuentro con Domi, la directora, me recomendó trabajar con el Grupo 1. Una vez ya había comenzado el período de observaciones, los propios encuentros en el campo generaron un interés por conocer el Grupo 2. Durante algunas conversaciones profesores y profesoras me sugirieron trabajar con este curso, pues consideraban que podría encajar según las inquietudes que les había compartido en torno a la diferencia cultural y religiosa y el género, principalmente.

El trabajo etnográfico se compuso de tres fases³³:

- Fase 1 (noviembre 2019 - febrero 2020). Durante este período llevé a cabo una observación participante en ambos grupos en momentos de aula, recreo, excursiones, proyectos y eventos y reuniones de profesores. Además, durante el mes de noviembre también realicé entrevistas a varias figuras clave del centro y formé parte del grupo de discusión de padres y madres, y del grupo de discusión del equipo docente de secundaria. Esto último fue tanto bajo el paraguas de MiCreate como bajo del de la tesis. El conjunto de las observaciones que tuvieron lugar se expone en el Anexo B, mientras que las entrevistas y grupos de discusión que llevé a cabo en esta primera fase, se recogen en las siguientes tablas:

³³ Las personas participantes firmaron un consentimiento firmado antes de las entrevistas el cual recogía los siguientes puntos: 1) que habían leído los objetivos y la información sobre la investigación; 2) que consentían a realizar la entrevista; 3) que entendían que los datos serían utilizados de manera anónima; 4) que estaban de acuerdo en que podrían aparecer partes de las entrevistas en forma de cita en la tesis. Además, en la primera fase del trabajo de campo también firmaron consentimientos informados dentro del marco del proyecto MiCreate para la realización de las entrevistas y los grupos de discusión. En cuanto al estudiantado, en tanto menores de edad, se recogió el permiso del equipo directivo para llevar a cabo la investigación en el centro, pero también fue informado de estos mismos puntos y dieron su consentimiento verbal. En base a esto, todos los nombres han sido sustituidos por un pseudónimo a excepción de los del equipo directivo que prefirieron utilizar sus nombres reales.

Tabla 2

Entrevistas y grupos de discusión de la Fase 1

Persona entrevistada	Fecha
Domi y Mireia, Equipo directivo	25/09/2019
María, Técnica de integración social	08/11/2019
Sara, Educadora social	08/11/2019
Pedro, Promotor escolar	08/11/2019
Rodrigo, Educador emocional	26/11/2019
Lucrecia, Madre estudiantes	29/11/2019
Nuria, Tutora del Aula de acogida	19/12/2019

[Fuente: Elaboración propia]

Tabla 3

Grupos de discusión de la Fase 1

Participantes	Fecha
Familias estudiantado	08/11/2019
Equipo educativo de secundaria	13/11/2019

[Fuente: Elaboración propia]

- Fase 2 (marzo 2020 - septiembre 2020). Durante esta fase hubo una interrupción de la propuesta metodológica y el calendario tuvo que ser reajustado debido a la pandemia de la COVID-19. Se mantuvo un contacto con la directora y profesorado a través de correo electrónico y tuvimos un encuentro virtual.
- Fase 3 (octubre 2020 - enero 2021). En esta tercera y última fase, retomé la observación participante en ambos grupos. Con el Grupo 2

realicé 6 sesiones de trabajo de campo que incluyeron grupos de discusión, actividades basadas en la investigación narrativa (Connell y Clandinin, 1990; Susinos y Parrilla, 2008) y la investigación basada en las artes (Hernández Hernández, 2008). También llevé a cabo entrevistas con el estudiantado de ambos grupos y, por último, con el profesorado, otras figuras del centro y el equipo directivo³⁴. A continuación, se muestra la organización de las sesiones:

Tabla 4

Sesiones de trabajo con 4º de ESO-G2

Fecha	Actividad
09/11/2020	Grupo de discusión 1
13/11/2020	Grupo de discusión 2
	Biogramas
16/11/2020	Biogramas
20/11/2020	Dinámicas del Teatro del Oprimido
23/11/2020	Grupo de discusión 3
27/11/2020	Grupo de discusión 4
	Encuesta
	Juego de cierre

[Fuente: Elaboración propia]

³⁴ Para conocer de forma detallada las entrevistas y los grupos de discusión realizados, consultar el Anexo A.

En la siguiente parte del capítulo se desarrollan con más detalle cada una de estas fases.

Observación participante: Relacionarme como método³⁵

Comencé el trabajo de campo en noviembre de 2019. Empecé a desarrollar una observación-participante con el objetivo de “observar, acompañar y compartir (y en menor medida participar)” (Guasch, 1997, p. 35). La finalidad principal de esta primera fase de observaciones era relacionarme, entendiendo el relacionarme como parte crucial de la metodología. Este objetivo persigue, por un lado, poder crear unas bases para el desarrollo de la etnografía y, así, realizar entrevistas y grupos de discusión habiendo creado previamente una relación y un conocimiento mutuo con los y las participantes. Por otro lado, buscaba entrar a formar parte del campo de estudio para posibilitar un pensamiento encarnado (Braidotti, 2011) y para evitar caer en una etnografía extractivista o asaltante (Restrepo, 2016a). El enfoque de las observaciones sigue la línea planteada por Hong (2011) de la etnografía por capas («*layered ethnography*»). En ella se atiende a las relaciones con los agentes y a cómo estas relaciones van cambiando con el tiempo, lo que conformaría una capa de la etnografía. En otra capa, se coloca la atención a lo que sucede en el espacio, donde se inscribirían los otros focos de investigación. Los objetivos establecidos y las preguntas que guiaron esta fase incipiente de la investigación fueron:

³⁵ En esta sección que recoge la Fase 1, se desarrolla únicamente el proceso de observación participante. No se aborda cómo se llevaron a cabo las entrevistas y grupos de discusión ya que están bajo el paraguas de MiCreate. Si bien me permitió empezar a conocer el centro, a la vez que poder incluir algunas preguntas relacionadas con la tesis en las entrevistas y grupos de discusión, y constituye un material con el que he trabajado para el análisis. Pero detenerme en la descripción del proceso, supondría un relato demasiado extenso.

- 1) ¿Cuáles son las relaciones dentro de la vida del centro, tanto del alumnado y profesorado, como entre los y las estudiantes? ¿Cómo los alumnos/as se constituyen en estas relaciones?

Objetivos:

- Explorar posibles formas de exclusión y marginación dentro de estas relaciones.
- Explorar los modos de relación que posibilitan procesos de inclusión.

- 2) ¿Cómo las relaciones en las que el alumnado se constituye tienen lugar entre cruces de género, religiosos, culturales, raciales, nacionales y socioeconómicos?

Objetivos:

- Indagar sobre cómo los alumnos y las alumnas viven y se construyen entre fronteras culturales, raciales, religiosas, nacionales, de género y sexuales, y de clase.
- Explorar cuáles son las formas de agencia dentro de estos cruces.

- 3) ¿Cuál es el rol que voy adoptando como investigadora y cómo este se va transformando? ¿Cómo me voy colocando, cómo ellos/as (estudiantes) me van colocando?

Objetivos:

- Generar una relación con los y las estudiantes, ir construyendo un vínculo y un conocimiento mutuo, para trabajar desde ahí en la siguiente fase de entrevistas y grupos de discusión.
- Formar parte del objeto de estudio.
- Atender a las transformaciones que van sucediendo.

A lo largo del proceso etnográfico, a menudo me preocupaba “estar desviándome” de estos focos y preguntas. Se generaban nuevas ramificaciones constantemente. En un primer intento de trabajar con el material recogido, me propuse dejar de lado muchos de los nuevos ejes de investigación que habían emergido a lo largo del recorrido. Pero consideré que, quizás, “había hecho un diseño de tesis que (...) me obligaba a dejar de lado muchos hilos que surgían de la investigación, cuando no directamente a apartar la mirada de ellos” (Marrero Guillarmón, 2008, p. 8). Decidí no abandonar aquellos hilos que habían crecido, sino tejer también con ellos, hacer que formaran parte, pero asumiendo al mismo tiempo que la investigación también nos exige elegir qué dejar fuera, ejercicio que es igualmente importante. En estos procesos se materializó la idea de que teoría y campo son co-constitutivos. Se fue construyendo la investigación desde lo que Jackson y Mazzei (2012) definen como «pensar con teoría» («*thinking with theory*»), noción que precisamente alude a cómo los datos y la teoría se entrelazan con el fenómeno. Así, a lo largo de la observación participante en los grupos 1 y 2, la tesis sufrió las siguientes reconfiguraciones teóricas:

- La cuestión de cómo el alumnado se construye en relaciones de intra-actividad que tienen lugar entre cruces de género, religiosos, culturales, nacionales, se transformó a partir de la articulación teórica entre la perspectiva interseccional, los nuevos materialismos feministas y la teoría del ensamblaje (ver punto 2.2 del capítulo 2), permitiendo una aproximación al género, etnia, clase, religión, no como intersecciones aditivas, sino de manera intra-activa en la constitución de los sujetos.
- Se añadieron nuevos puntos de interés: (1) las relaciones de cuidado que se generan; (2) cómo la comunidad educativa responde al estigma

social y cómo se construyen las subjetividades en un contexto de segregación escolar; (3) la materialización del concepto “espacio seguro” (Colman y Staletón, 2017) en el fenómeno. Estas inquietudes se concretaron en la pregunta por la agencia del espacio escolar (ver punto 2.3 del capítulo 2).

Sesiones de trabajo de campo con 4º de ESO

En noviembre de 2020 desde el proyecto MiCreate teníamos que hacer trabajo de campo con uno de los grupos de la ESO de El Til·ler. Se organizaron sesiones de trabajo en las que confluyeron el proyecto y mi tesis, pudiendo aportarse mutuamente. Así, estas sesiones forman parte de mi trabajo etnográfico, pero los focos de investigación que las sustentan tienen su origen tanto en la tesis como en MiCreate. Se decidió junto al equipo docente que se llevarían a cabo con 4º de ESO (el Grupo 2), ya que no podíamos seguir la idea inicial de hacer un grupo mixto con alumnado de 3º y 4º debido a las medidas COVID. El trabajo se llevó a cabo en 6 sesiones distintas³⁶:

- Sesión 1 (09/11/2020). En este primer encuentro, se presentó el proyecto MiCreate al estudiantado. Después, a partir de una foto polaroid que realizamos el equipo de investigadoras, los y las jóvenes

³⁶ Cabe mencionar que no todo salió como lo habíamos previsto, ya que a las tres primeras sesiones tuve que conectarme de manera telemática, debido a que estaba guardando aislamiento por haber dado positivo en COVID-19. Este contratiempo al principio me entristeció enormemente, pues llevaba mucho tiempo esperando con ganas que comenzara esta fase del trabajo de campo. Sin embargo, la solución de poder unirme al grupo, aunque fuera de manera virtual, fue una opción satisfactoria. Pude seguir las sesiones y participar de ellas. El estudiantado también se dirigía a mí; al ser la persona de referencia entre las investigadoras por el tiempo que ya había pasado con ellos y ellas, buscaban mi interacción. Además, me sentí muy acompañada por las compañeras, quienes facilitaron que fuera posible este modo de llevar a cabo las sesiones y fueron un apoyo en unos momentos de contrariedad y frustración.

hicieron una auto-presentación: detrás de la fotografía escribían su nombre, edad, país de origen, fecha de llegada a España y fecha de llegada a El Tiller. Por último, se realizó un grupo de discusión centrado en su experiencia en el centro escolar y en las relaciones con los compañeros, compañeras y profesorado. Para el grupo de discusión, se empleó como desencadenante el uso de un post-it en el que el alumnado tenía que escribir 3 palabras que asociaran con el instituto.

- Sesión 2 (13/11/2020). En esta sesión, continuamos con el grupo de discusión, profundizando en su experiencia escolar. Después, el foco pasó a las relaciones familiares, las percepciones sobre su casa, la actividad religiosa, el tiempo libre y de ocio, y las relaciones con amistades.
- Sesión 3 (16/11/2020). El estudiantado comenzó a realizar un biograma. El biograma es una técnica empleada en la investigación narrativa, en la que la persona recoge y sitúa cronológicamente un conjunto de acontecimientos “que son considerados especialmente significativos para comprender la vida de esa persona” (Susinos y Parrilla, 2008, p. 159). Así, los alumnos y alumnas dispusieron de manera gráfica, empleando también fotografías que habían traído de casa, espacios, tiempos, personas y eventos que consideraban importantes en sus líneas de vida.
- Sesión 4 (20/11/2020). Durante cuarta sesión, trabajamos temas sobre las relaciones de poder y sobre el sentirse parte o no sentirse parte a través de dinámicas basadas en el teatro del oprimido (Boal, 2013).
- Sesión 5 (23/11/2020). En el quinto encuentro, por un lado, realizamos un grupo de discusión sobre la discriminación, el racismo y las

exclusiones, focos que fueron traídos por el propio grupo de estudiantes. Paralelamente, realizamos entrevistas individuales.

- Sesión 6 (27/11/2020). En esta sesión de cierre, por un lado, continuamos con las entrevistas individuales. Por otro lado, el alumnado realizó una encuesta anónima que requería el proyecto. Además, se llevó a cabo un grupo de discusión sobre las expectativas de futuro y la autopercepción. Finalizamos con un juego, construyendo un “quién es quién” a partir de las fotografías polaroid.

Las entrevistas con el estudiantado

Como se ha descrito, primero tuvieron lugar las entrevistas al alumnado del Grupo 2 dentro de las sesiones del trabajo de campo. No creía pertinente pedirles dos entrevistas, una para MiCreate y otra para la tesis. Así, y con el objetivo de facilitar el trabajo, realicé un único guion de entrevista en el que introduje cuestiones que abarcaban los intereses comunes y los propios (Anexo C). Este mismo guion sirvió de base para las entrevistas con el alumnado del Grupo 1, que tuvieron lugar entre diciembre de 2020 y marzo de 2021. Si bien se partía de este modelo de guion, todas las entrevistas se adaptaron de manera individual a cada estudiante a partir de lo que ya sabía sobre él o ella para generar el diálogo. Por ejemplo, situar de antemano el año en el que habían llegado al instituto, o qué querían estudiar después. También cambiaban algunas cuestiones en función de si eran migrantes, locales o locales con progenitores migrantes. De esta manera, se creaba un trato más personalizado a partir de la relación y el conocimiento que habíamos generado. En estas entrevistas los focos principales fueron:

- 1) Su relación con el centro. Cómo fue su llegada a la escuela, la acogida por parte de compañeros y compañeras, profesorado y otro personal del centro.
- 2) Las relaciones pedagógicas. Cómo percibían el apoyo, cuidado y reconocimiento por el profesorado, y cuáles eran sus malestares o conflictos.
- 3) Las expectativas de futuro. Qué querían estudiar o en qué deseaban trabajar después de la ESO y qué obstáculos veían para ello.
- 4) Las relaciones con los compañeros y las compañeras, incluyendo cómo se percibían como grupo y cómo vivían la diversidad cultural y de origen.

Los criterios principales para elegir a los y las participantes son:

- Que la muestra recogiera la heterogeneidad geográfica que existe en el aula, es decir, que hubiera alumnado de origen catalán, alumnado de origen catalán perteneciente a población romaní; alumnado catalán con padres y madres migrantes; alumnado migrante.
- Abarcar la heterogeneidad religiosa (musulmanes, cristianos católicos, cristianos evangelistas, etc.).
- Que hubiera paridad de género.

Después, dentro del conjunto de estudiantes que entraba en cada una de estas categorías, elegí pedir las entrevistas a aquellos y aquellas con las que había establecido una mayor relación. Es decir, que otro de los criterios seguidos, no menos importante, fue el vínculo que habíamos ido construyendo. Por último, a la hora de elegir a los y las participantes, era importante que aceptaran libremente ser entrevistados y entrevistadas. En la siguiente tabla se recogen el conjunto de entrevistas realizadas a alumnado,

tanto de 3º como de 4º de ESO:

Tabla 5

Entrevistas estudiantado

Estudiante	Grupo	Fecha	Origen
Angy Julia	2	23/11/2020	Migrante media duración (Honduras)
Saima	2	23/11/2020	Migrante media duración (Pakistán)
Rocío	2	27/11/2020	Catalana, población romaní
Sergio	2	27/11/2020	Catalana con padres de Marruecos
Gonzalo	2	23/11/2020	Migrante medio plazo (Perú)
Marcos	2	23/11/2020	Migrante recién llegado (Colombia)
Jesús	2	23/11/2020	Migrante recién llegado (Venezuela)
Claudia	2	15/12/2020	Migrante recién llegada (República Dominicana)
Jalila y Andrea	1	21/12/2020	Jalila: Catalana con padres de Marruecos Andrea: Catalana con madre de Argentina
Yasir	1	25/01/2021	Migrante recién llegado (Marruecos)
Alicia y Patricia	1	28/01/2021	Alicia: Catalana, población romaní Patricia: Catalana, padres de Honduras
Alberto	1	22/02/2021	Catalán, población romaní
Carlos	1	22/02/2021	Catalán
Óscar	1	09/03/2021	Migrante recién llegado (Honduras)

[Fuente: Elaboración propia]³⁷

³⁷ Las entrevistas a Sergio, Gonzalo, Marcos y Jesús no fueron realizadas por mí, sino por mis compañeras del grupo de investigación.

Las entrevistas con profesorado

A lo largo del período de observaciones y de crear una relación con el centro, había generado algunas líneas de pensamiento sobre el fenómeno de investigación, ya que en la etnografía el análisis se está dando de manera simultánea al trabajo de campo (Hammersley y Atkison, 1994). Me parecía importante y necesario compartir aquellas ideas que se iban construyendo con el profesorado y otras figuras clave de El Til·ler. Quería conocer su punto de vista al respecto y contraponer las líneas de pensamiento que se estaban gestando con sus propias percepciones. Así, tuvo lugar otra fase de entrevistas entre diciembre de 2020 y febrero de 2021. Más tarde, cuando ya había finalizado el período del trabajo de campo en el instituto, regresé a hacer una entrevista al equipo directivo, Mireia y Domi. En la siguiente tabla se recogen las entrevistas realizadas al personal trabajador del centro:

Tabla 6

Entrevistas profesorado y personal trabajador

Persona entrevistada	Fecha
Teresa, Tutora Grupo 2 y orientadora escolar	11/12/2020
Irene, Tutora Grupo 2	14/12/2020
Rodrigo, Educador emocional	22/01/2021
Joana, Tutora Grupo 1	29/01/2021
Arnau, Tutor Grupo 1	16/02/2021
Domi y Mireia, Directora y jefa de estudios	13/03/2021

[Fuente: Elaboración propia]

3.3.2. El recorrido por el proceso etnográfico

En la escritura del diario de campo se cruzaban tanto las anotaciones sobre lo sucedido en el día como las posibles reflexiones al respecto. A continuación, se muestra a modo ejemplo un fragmento del diario de campo, que pertenece al primer día de observaciones:

05/11/2019

Intento situarme. No sé bien cuál es mi papel, cómo ser investigadora. Lo estoy performando. A lo largo del día no he apuntado nada. Prefiero quedarme con todo lo que pueda y, al llegar a casa, volcarlo y apuntarlo. No quiero estar en ese “afuera”, dar la sensación de que les estoy evaluando, ni para el profesorado, ni para el estudiantado. Prefiero estar dentro, ir viendo poco a poco cómo sucede todo, cómo nos relacionamos. No quiero ser intrusiva ni molestar el ritmo normal de las clases. Claro que formo parte y que las clases ahora están siendo conmigo. No puedo no alterar el campo al entrar en él, pues formo parte de la realidad que estudio, se está creando conmigo y yo con ella. Pero veo cómo los y las docentes ya hacen esfuerzos, por lo que no quiero ser algo más de lo que tengan que estar pendientes. Aunque sí que tengo predisposición, estoy abierta, dispuesta a ayudar, a facilitar lo que pueda. Por el momento he empezado, creo, bastante discreta. Quiero ir sintiéndome más a gusto de manera progresiva, ir ganando confianza poco a poco, y que esta confianza sea bidireccional: de mí hacia ellos y ellas y hacia todo el entorno, y viceversa.

(05 de noviembre de 2019, Diario de campo)

Esta pieza del diario de campo permite entrever algunas de las primeras tensiones vinculadas a la posición dentro/fuera del proceso etnográfico. En el relato se aprecia la reflexividad como componente de la escritura y de la

estancia en el campo, que se convierte en una herramienta útil para pensar críticamente sobre mi propia práctica y mis relaciones con los y las demás, para observarme y cuestionarme con el objetivo de realizar los ajustes necesarios para encarnar una ética relacional. Por tanto, se trata de una herramienta importante en la toma de decisiones en el campo.

Sobre la capa de la etnografía que se centra en las relaciones y sus movimientos -cómo me coloco y cómo me colocan- a lo largo del proceso mantuve una observación-participante en la que, dependiendo de la asignatura y de la dinámica que se planteara, ayudaba más en la clase o no intervenía apenas. Se fue generando una vinculación con el estudiantado. Uno de los elementos de este vínculo que se mantuvo es el interés mutuo, por lo que a lo largo del proceso se daban estos momentos en los que también ellos y ellas me hacían preguntas de carácter más personal. En otras ocasiones, me colocaban en una posición que en algunos momentos se podría asemejar a la de profesora. Además de que la mayoría de veces se dirigían a mí como «profe», eran comunes preguntas como: ¿Qué clase toca ahora?, ¿puedo ir al baño?, ¿qué tenemos que hacer? Me pedían permiso para determinadas cosas o solicitaban mi ayuda durante las clases. Esta posición afín a la de profesora transitaba con la figura de alguien que es externo al centro, lo cual permitía otro tipo de relación, como por ejemplo que buscaran mi complicidad durante las asignaturas o compartieran quejas de las clases o de profesores. Además, precisamente el hecho de ser una figura externa y no ser docente, favorecía que no me asociaran con una persona que les regañara, les llamara la atención o que les mandara deberes y evaluara, con una figura de autoridad. También se daban conversaciones a lo largo del trabajo de campo, principalmente en el tiempo entre clases, en las que los y las jóvenes me

compartían deseos sobre qué querían estudiar, preocupaciones respecto a la evolución del curso, y demás cuestiones. Este tipo de complicidad, sin embargo, no devenía de mi posición de exterioridad. Comprendí que era la complicidad que también podían desarrollar hacia el profesorado. Aquello que en un principio me había llamado la atención, la capacidad de compartir temas personales, la confianza y el vínculo que detectaba en las relaciones que el estudiantado generaba con docentes y otras figuras del centro, también estaba comenzando a darse conmigo.

En cuanto a la relación con el profesorado, continuaron dándose aquellos momentos en los que me aclaraban aspectos que desconocía del funcionamiento del instituto, me explicaban cuestiones sobre la clase en la que nos encontrábamos o me compartían tanto sus impresiones y pensamientos, como eventos que me había perdido. Además, en los recreos lo común es que estuviera hablando con el profesor o profesora que estaba a cargo del cuidado del patio. Así, poco a poco fui siendo parte de la comunidad de El Til·ler, si bien nunca dejé de habitar simultáneamente una figura externa. En la etnografía la frontera dentro/fuera resulta siempre porosa. No era alguien que perteneciera a El Til·ler, y esto podía llevar a momentos puntuales de incomodidad, de no saber muy bien qué lugar ocupaba o qué hacer en un momento específico. Pero, a la vez, formaba parte de la cotidianidad del instituto, lo que apunta a la implicación, elemento necesario para la ética en la investigación.

Continuando con la ética relacional, comparto el siguiente fragmento del diario de campo. Una de las estudiantes del Grupo 1 había aceptado

anteriormente a ser entrevistada. En una de las clases, me preguntó por cuándo iba a tener lugar esta. En ese contexto se da este diálogo:

17/12/2020, Aula de 3º de ESO-G1

Jalila: ¿Por qué no hacemos la entrevista conmigo y con alguien que lleve más tiempo?

Paula: Bueno, aparte de a ti también se la quiero hacer a más gente de la clase. Pero de momento solo os lo he pedido a ti y a Andrea. Pero sí que se la quiero hacer a más gente, y pensaba por separado, pero si tú lo quieres hacer con alguien...

Jalila: Sí, ¡con Andrea!

Paula: ¿La quieres hacer con ella? ¿Que el lunes os la haga a las dos juntas?

Jalila: Sí, sí.

Paula: Vale, sin problema.

(17 de diciembre, 2020, conversación registrada, Diario de Campo)

Así, se dieron pequeños cambios de decisión metodológica derivados de tratar de ser capaz de responder. Para mí era importante que las estudiantes estuvieran cómodas y es el concepto de responsabilidad el que me lleva a la decisión de cambiar las preguntas y que la entrevista se diera como una suerte de conversación con ambas. Escenas similares se repitieron durante el proceso etnográfico, como se muestra en el siguiente fragmento del diario de campo:

18/02/2021, Entrada instituto

Estaba yendo a El Til·ler con la intención de ir a la tutoría de 3º de ESO (G1), la cual darían Rodrigo y Teresa. Cuando estaba ya llegando, Rodrigo me escribió explicando que tal vez darían la tutoría Joana y Arnau, ya que había

temas urgentes a trabajar con el grupo. Cuando llegué al centro, encontré a Rodrigo y me confirmó que, efectivamente, darían la tutoría Arnau y Joana. Decidí que entonces no iría. Al trabajar temas sobre algunos conflictos que habían ocurrido entre estudiantes, no me parecía correcto ir a la tutoría ya que podía resultar invasivo. Fui después del patio, que tenían matemáticas. Antes de que comenzaran a dar la clase, me acerqué a Samu, uno de los alumnos a los cuales quería entrevistar.

(18 de febrero, 2021, Diario de campo)

En cuanto a las entrevistas, tampoco en ellas había una simetría. Los encuentros respondían a mi necesidad y mi deseo para la investigación; no eran demandas de los y las entrevistadas. La jerarquía no desaparecía, y es importante asumirlo, pero intenté construir una relación más horizontal poniéndome en juego y exponiéndome. Partía de unas preguntas, pero se generaban conversaciones en las que yo también compartía, respondía en los casos en los que me hacían preguntas, me volvía vulnerable. La entrevista se convertía en un intercambio, se daban como intra-acción y ambas partes nos construíamos en ese encuentro. Considero que el sentido de reciprocidad como una implicación mutua sí que se dio, si bien esto no extingue las tensiones, pues como investigadora no puedo llegar a saber si los y las participantes estarán de acuerdo con que tienen una compensación «suficientemente buena» (Luttrell, 2000; Junqueira, 2009). Cabe mencionar una diferencia en cómo viví las entrevistas con el estudiantado y con el profesorado. Respecto al estudiantado, si la ética pasa por ser honesta con lo real, debo decir que algunas de las cosas que compartían me dejaban en una posición de no saber cómo responder. Aunque sabía que no era mi función «salvarles» y que, de hecho, esa pretensión habría perpetuado una investigación colonial, tampoco podía desentenderme o mostrarme indiferente

debido al enredo que se había creado. Lo que podía ofrecer en las entrevistas era un espacio de escucha atenta, que deja de lado el juicio, un espacio de reconocimiento, de poner en valor sus voces, y un espacio de agradecimiento por su generosidad. Para mí era muy importante conocer lo que tenían que decir. Esto se vincula a la propuesta de una ética de la escucha que realiza Byung-Chul Han (2017), quien aboga por una escucha desde un silencio hospitalario:

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. Yo ya escucho antes de que el otro hable, o escucho para que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad. (Han, 2017, p. 116)

Entendiendo la escucha de esta manera, considero que es lo que puedo ofrecer a los otros y otras de la investigación durante las entrevistas. La escucha supone entonces “una participación activa en la existencia de otros” (ibid., p. 120) que, a la vez, supone su participación en mi existencia, desde esta lógica de intra-acción y de co-emerger.

Respecto al profesorado y demás trabajadores y trabajadoras, también intenté moverme de manera ética, mantener la escucha y ser transparente, tanto con el objetivo de la entrevista y el tratamiento de la información, como mostrando mi posición: desde dónde hablaba y qué estaba pensando. Les estaba compartiendo ciertos entresijos del proceso investigativo en aquellos

encuentros. Pero no viví las tensiones con las que me había encontrado en las entrevistas con el estudiantado. La cercanía de la edad hizo que sintiera una mayor horizontalidad, lo que contribuía a que la responsabilidad como investigadora me resultara menos compleja que cuando se trataba del estudiantado. Este hecho también se debía a que en las entrevistas con el alumnado los temas tocaban lo biográfico, mientras que con el profesorado, se centraban en el instituto. Al conectar con las historias personales fue necesario tener un mayor cuidado, ya que en el marco de este trabajo no se busca que la investigación se convirtiera en un espacio terapéutico ni tampoco dañar, abrir cicatrices o situaciones dolorosas.

3.4. Sobre el análisis de los datos

La noción de onto-ético-epistemología tiene implicaciones para la comprensión de los datos. No se conciben como algo separado del investigador o la investigadora, sino que se entiende que el sujeto investigador está implicado en la creación de significado (Albright, 2021). Así, para el análisis he empleado el material recogido en el diario de campo, en las entrevistas, los grupos de discusión y las sesiones de trabajo de campo con el Grupo 2. Pero no he partido de la idea de que los datos existieran de antemano de manera pasiva, esperando a ser interpretados, encontrados, sino que estos se están creando a partir de las intra-acciones en el campo entre “objetos, espacios, afectos, cuerpos, discursos, textos y teorías, en disposiciones y reordenaciones dinámicamente cambiantes” (Mayes, 2019, p. 3). Por tanto, me encuentro en una relación encarnada con los datos (Allen, 2021), y mi voz como investigadora nace a partir de estas relaciones.

Para profundizar en cómo se ha dado esta creación de los datos, establezco que, por un lado, el análisis en la investigación sucede de un modo rizomático. Como se ha apuntado anteriormente, a lo largo del proceso etnográfico ya se va produciendo un ejercicio de análisis. A partir de las observaciones y las notas de campo, hay ciertos temas que se perciben como fundamentales y que van perfilando líneas analíticas. Se da un entrelazamiento entre la metodología, el campo, los datos, y la teoría, y el propio proceso de análisis conlleva reconfiguraciones teóricas en la tesis. Además, durante la fase etnográfica también han sido importantes lo que considero «puntos calientes» de la investigación (MacLure, 2013) entendiendo estos como momentos críticos de la investigación, momentos en los que algo nos ocurre en el campo que no pasa únicamente en la mente ni tampoco es del todo articulable (Allen, 2018). Maggie MacLure los describe como piezas de datos que se experimentan como intensidades del cuerpo y de la mente (2013, p. 173), momentos de resonancia a los que se vuelve. Estos momentos de intensidad también marcaron las posteriores líneas de análisis. De este modo, la elaboración de los datos pasaba por regresar a los encuentros en la investigación que dejaron unos trazos, aquellos puntos calientes en los datos que se mantuvieron vibrantes durante análisis. Además, el carácter rizomático también se debe a cómo todo lo que emergía como datos estaba interconectado entre sí. De ahí deviene la idea mencionada en el capítulo introductorio sobre cómo las mesetas de análisis están interconectadas y el modo en el que se han organizado es tan solo una propuesta de ordenamiento entre muchas otras posibles.

Por otro lado, a pesar de que el análisis ya comenzará en el propio trabajo de campo, con el fin de sistematizar, estructurar y organizar la información

recogida, llevé a cabo un análisis temático de contenido (Braun y Clarke, 2006). Para ello, en un primer momento realicé una lectura analítica del diario de campo en la que identifiqué cuestiones relevantes dividiéndolas en los siguientes ejes temáticos:

- Mi posicionamiento como investigadora: cómo me coloco y cómo me colocan, las relaciones con los y las participantes.
- Intra-acciones interseccionales en los procesos de subjetivación: escenas de campo relativas al género, la cultura, la raza, la religión y la clase.
- El espacio escolar: el pasado del instituto en relación con los procesos de guetización y cuestiones relacionadas con la segregación escolar.
- El cuidado en el instituto, atendiendo tanto a las relaciones pedagógicas como a las relaciones entre pares.
- El espacio del barrio: el pasado del barrio, y cuestiones relativas a la segregación urbana.

Después, todas las entrevistas, grupos de discusión y otros momentos de las sesiones de trabajo de campo con el Grupo 2 fueron transcritas. En lo referente a las entrevistas y grupos de discusión con profesorado y otras figuras del centro, establecí los siguientes ejes temáticos para el análisis:

- Relaciones pedagógicas
- Relaciones entre estudiantes
- Relación centro-familias
- Acogida del nuevo estudiantado
- Pasado del instituto
- Límites y posibilidades del instituto

En cuanto a las entrevistas y grupos de discusión con estudiantado, realicé tablas de análisis a partir de las siguientes categorías y subcategorías temáticas:

Tabla 4

Categorización temática del análisis de entrevistas y grupos de discusión con el estudiantado

Trayectoria migrante	
Raza y cultura	
Sexualidad y género	
Religión	
Barrio	
Casa y familia	
Instituto	Llegada y acogida
	Relaciones pedagógicas
	Relaciones entre pares
	Diversidad cultural, racial y religiosa en el aula
	Relaciones familia-centro educativo
	Género en el instituto
	Espacio-seguro
	Conflictividad
Otros	Tiempo libre
	Identidad, autopercepción
	Deseos y expectativas de futuro

[Fuente: Elaboración propia]

5. Conclusiones

Una de las preguntas de investigación de tesis es cómo encarnar una ética feminista en la investigación, particularmente en el campo de estudio. Acerca de esta cuestión, argumento la imposibilidad de dar una respuesta única, fija y cerrada. No hay una solución ante esto, pero sí que podemos tomar responsabilidad al respecto. Para posibilitar esta responsabilidad, asumo la incomodidad que se deriva de las jerarquías en el trabajo de campo, la tensión ante el riesgo a perpetuar una práctica colonizadora desde la academia. En esta línea, y siguiendo el planteamiento de Zylinska (2014), no son las relaciones sociales lo que nos hace únicos como seres; lo que es único en el nivel social de las relaciones, es la capacidad humana de asumir (al menos parcialmente) la responsabilidad de esas relaciones. Por tanto, la ética ha de contemplar las maneras de co-existir y co-emerger con los otros y otras de la investigación, dar cuenta de los modos y las relaciones en las que construimos conocimiento y construimos la investigación que, a su vez, nos construye a nosotras.

Para intentar tomar responsabilidad y tratar de encarnar una ética feminista, un primer paso es entender que el conocimiento siempre es encarnado, situado y parcial. Los propios sujetos del campo de estudio no son transparentes ni para mí ni tampoco para ellos y ellas mismas y parte de la ética es respetar su opacidad. Dentro de una cuenta realista-agencial, entiendo El Til·ler como un fenómeno que no puede ser capturado, comprendido ni abordado en su totalidad; siempre hay elementos que se escapan, y además el fenómeno se sigue transformando. El propósito es dar cuenta de ciertos momentos de determinación, de ciertos procesos de materialización. Como sujetos en devenir, solo puedo dar cuenta de los

procesos de subjetivación de modo parcial y contingente (Haraway, 1988), dar cuenta de momentos de estabilización y determinación, asumiendo que volverán a darse nuevas diferenciaciones y reaperturas. Pero, al mismo tiempo, considero que mi investigación es comprometida y responsable en la medida en la que se ha llevado a cabo a partir de formar parte de la cotidianidad del campo, de la implicación con este, y aceptando siempre mi posicionalidad, y mi visión subjetiva y limitada. Por tanto, se argumenta que el conocimiento situado ayuda a incrementar el cuidado con los otros y otras de la investigación y a prestar atención a las relaciones a través de las cuales se co-construye el conocimiento.

En segundo lugar, los nuevos materialismos feministas me posibilitan entenderme como parte del fenómeno que investigo, enredada en su devenir. Esta idea también contribuye a poner en el centro la responsabilidad en el campo, comprendiendo esta como capacidad de responder. De esta manera, en la tesis establezco el objetivo de priorizar los modos de ser-con en la investigación a los modos de saber (Hickey-Moody y Willcox, 2019). Además, la noción de responsabilidad conlleva la renuncia a la preocupación por dominar el campo y entrar en lo desconocido, lo que nos sitúa en una posición de no saber y nos permite afrontar nuestra vulnerabilidad como investigadoras (Rogowska-Stangret, 2017). Por último, precisamente al ser parte del fenómeno, como investigadoras también somos susceptibles de vernos afectadas por y transformadas con la investigación. Por tanto, dar cuenta de los espacios de no saber, de los movimientos en las preguntas y marcos, de las decisiones que se toman, de los entresijos y las entrañas de la investigación, al fin y al cabo, se convierte en un ejercicio de honestidad que visibiliza nuestra vulnerabilidad e incompletud como investigadoras.

SEGUNDA PARTE

MESETAS DE ANÁLISIS

Capítulo 3

En esta segunda parte se despliegan tres capítulos-mesetas³⁸ que buscan dar cuenta de la configuración de subjetividad del alumnado. La noción de intra-acción, desarrollada en el capítulo 2, permite pensar los tránsitos continuos entre exterioridad e interioridad, los movimientos dentro/fuera que permean el yo en la configuración de la subjetividad, pues nada ni nadie precede a las relaciones, por lo que los límites de los sujetos son porosos. A partir de este planteamiento, indagar sobre los procesos de subjetivación conduce a atender las relaciones, las conexiones, las movilizaciones y las fuerzas que construyen a los sujetos. Así, el objetivo principal de la segunda parte es dar cuenta de cómo los y las estudiantes se constituyen como entramados relacionales. Para ello, en cada una de las mesetas se asientan distintos ejes desde los cuales aproximarnos a los procesos de subjetivación. En la Meseta I, el eje vertebrador se sitúa en las articulaciones interseccionales más próximas a las trayectorias biográficas del estudiantado, atendiendo a la experiencia migratoria, la jerarquía etno-racial en la organización del sistema-mundo, la subjetividad de género y las pertenencias e identificaciones religiosas y culturales; en la Meseta II, el eje principal es el lugar, centrándose en el barrio como un elemento decisivo en la constitución de subjetividad y abordando también la relacionalidad entre lugares; en la Meseta III, el eje estructurador es el instituto, desplegando diferentes cuestiones en torno a su agencia. Esta última meseta, es la base para el retorno realizado a la comunidad educativa de El Til·ler. Por tanto, se configura desde el deseo de devolver y agradecer a la comunidad más allá de los intereses de la tesis. Así, en dicha meseta se hace mayor hincapié en el foco sobre los límites y posibilidades de la agencia de El Til·ler. En las dos primeras mesetas se introduce una imagen al final de cada apartado a modo de

³⁸ Para saber el porqué del uso del término «meseta», leer el capítulo 1.

«captura» de aquello que se ha argumentado. El objetivo es sintetizar de una manera visual las líneas desarrolladas. En la Meseta III, dado que el planteamiento es algo distinto pues se centra más en la agencia del espacio educativo y no en las intra-acciones que participan en los procesos de subjetivación, se expone una única imagen al final de la meseta, recogiendo las principales argumentaciones aportadas.

La complejidad de los procesos de subjetivación lleva a establecer líneas de análisis extensas y, en ocasiones, puede parecer que perdemos de vista el asunto principal: las subjetivaciones del estudiantado. Pero no nos alejamos de este; lo que ocurre es que dichos procesos abarcan ordenamientos complejos y una multiplicidad de relaciones que, en un primer momento, pueden parecer no obvias, que requieren dar saltos, moverse a otros lugares. Además, uno de los objetivos es visibilizar cómo las fuerzas que participan en los procesos de subjetivación abarcan simultáneamente planos micro, mezo y macro, y visibilizar cómo los procesos de subjetivación de este alumnado concreto nos permiten pensar lo particular y lo biográfico a la vez que fenómenos globales. Las mesetas se complementan y se alimentan entre sí, pero también se desbordan. Con esto me refiero a que las líneas de análisis que son centrales en una meseta determinada pueden ser retomadas y reaparecer en las otras mesetas, pues nunca son líneas independientes que pueden ser aisladas del resto, sino que funcionan con esa lógica de ensamblaje, como líneas enredadas, enmarañadas, conectadas de múltiples formas. Cabe mencionar en este punto, que las mesetas presentan tan sólo una entrada posible entre muchas otras para comprender los procesos de subjetivación. Pero es una entrada abierta al diálogo, a reinventarse con otras miradas. El lector o lectora podrá realizar sus propias conexiones y relaciones

entre las líneas presentadas, así como con otras líneas que hayan quedado fuera.

Cada una de las mesetas, podría constituir una tesis en sí misma. Al introducirnos en la tarea de intentar comprender los procesos de subjetivación del estudiantado se abre un gran cúmulo de ejes, y solo algunos son abordados en los capítulos. Otros, son tan sólo apuntados, pues no pueden ser desarrollados en profundidad en el marco de este trabajo. Esto evidencia las propias limitaciones de la investigación, pero también muestra cómo esta es algo vivo, que no acaba y que genera más preguntas que respuestas. En este sentido, algunas de las líneas que no pueden ser abordadas en el análisis, sirven para poner luz a posibles caminos por recorrer, y son recogidas de nuevo en el capítulo final como líneas de vuelo para futuras investigaciones. Además, la imposibilidad de abordarlo todo, materializa algunas concepciones teóricas que la tesis propone. En primer lugar, el conocimiento situado, que socava la fantasía del «ojo de Dios» (Haraway, 1991) que puede ver y conocer todo. Se argumenta que mi capacidad como investigadora es la de dar cuenta de conexiones parciales dentro de un entramado mayor, dentro de una realidad que es múltiple e inabordable en su completud. En segundo lugar, está la inconmensurabilidad de los propios procesos de subjetivación, que no pueden ser capturados ni comprendidos en su totalidad, que cuentan con elementos que se retraen, que se esconden o se resisten a ser contados (Harman, 2015). Si partimos de la comprensión de la subjetividad como ensamblaje conectado a otros ensamblajes, tan solo puedo tratar de incidir cortes en ese entramado mayor para dar cuenta de algunas líneas concretas y situadas que participan en las subjetivaciones. Además, los procesos de subjetivación, en tanto proceso,

conlleven de manera implícita el cambio, lo inacabado siendo una de sus características el carácter rizomático³⁹ y la no linealidad. Son procesos que no dan como resultado un sujeto estable y coherente, sino un sujeto en constante devenir. Por tanto, las aproximaciones que podamos establecer a la formación de la subjetividad serán contingentes. Por último, entre las razones por las que no todas las líneas de análisis pueden ser abordadas, se encuentra un argumento menos académico, pero igualmente importante: la necesidad de cerrar y finalizar la investigación, asumiendo que esta también será siempre contingente y situada.

³⁹ El rizoma es un concepto que «mapea» un proceso de pensamiento en red, relacional y transversal (Deleuze y Guattari, 2002). Para profundizar en ello consultar la introducción de la tesis.

Meseta I.

4. Intra-acciones próximas a las vidas del estudiantado en los procesos de subjetivación

El yo es en sí mismo una multiplicidad, una superposición de seres, devenires, aquí y allá, ahora y entonces.

Karen Barad (2014, p. 176)

En la presente meseta se despliegan las líneas de análisis que se acercan más al terreno personal y biográfico de las vidas del alumnado, siempre con el objetivo de que en lo específico y particular se encuentra lo global, permitiendo así crear relaciones entre diferentes escalas de análisis. En primer lugar, se abordan las trayectorias migrantes, ya que es una realidad que encarnan gran parte de los y las estudiantes y que forma parte del instituto. Así, en el primer apartado se exponen diversas intra-acciones con el fenómeno migratorio para explorar los modos en los que este tiene capacidad de agencia en los procesos de subjetivación. Otra de las características que

forma parte del instituto es la diversidad racial y de orígenes. En relación a esto, como parte de la cotidianidad del estudiantado se dan procesos de racialización. A partir de esta idea, en el segundo apartado se estudian intra-acciones vinculadas a qué hace la raza en el espacio escolar y en los procesos de subjetivación. Por último, precisamente por la diversidad racial, cultural y de orígenes, se plantea la pregunta de qué sucede ante estos cruces y encuentros, abriendo líneas para pensar la diferencia y la hibridación.

4.1. Intra-acciones de las migraciones: Violencias múltiples que atraviesan la experiencia migratoria

Como se estableció en el capítulo 1, gran parte del estudiantado proviene de otro país, mientras que otra gran parte, ha nacido en España, pero sus progenitores migraron. Esto supone que, al atender a los procesos de subjetivación del estudiantado, en el contexto situado y concreto de El Til·ler, las migraciones son un elemento importante que intra-actúa en tales procesos y que, si bien no afecta directamente ni de la misma manera al conjunto del estudiantado, sí que es una fuerza que está circulando en el ensamblaje que es El Til·ler, es una de las líneas que compone tal ensamblaje. Así, las intra-acciones con la realidad migratoria son el foco de este primer apartado. El objetivo es rastrear cuáles son las fuerzas que se derivan de las intra-acciones con la trayectoria migratoria y que tienen agencia en los procesos de subjetivación de algunos y algunas jóvenes, rastreando qué marcas inscriben en las subjetividades del alumnado migrante.

Como punto de partida, sitúo algunas consideraciones en torno al fenómeno migratorio, comenzando por visibilizar cómo las migraciones en el neoliberalismo constituyen un fenómeno intrínsecamente violento. Los Estados occidentales se presentan a sí mismos como garantía de derechos, como Estados de Bienestar y como países civilizados cuando la pobreza o la desigualdad en otras regiones no puede entenderse sin contemplar que se han constituido a partir de la explotación, “expropiación, extracción y mercantilización de tierras, cuerpos, mano de obra y recursos” (Stein y Andreotti, 2017, p. 139). Occidente asume el papel de quienes tienen el poder de compadecerse de los otros, de las situaciones de sufrimiento en otros lugares, olvidándose de su propia responsabilidad en la distribución geopolíticamente desigual de la vulnerabilidad. Al constituirse los Estados occidentales como quienes tienen el poder de acoger e integrar a los otros, “el otro debe estar agradecido por haber sido salvado o introducido a la sociedad civil” (Ahmed, 2015, p. 290). Se olvidan de la herida colonial, de la deuda acumulada, de las previas y actuales relaciones de poder: “Occidente le da a otros sólo en tanto se olvida de lo que Occidente ya ha tomado” (Ahmed, 2015, p. 50). Así, el capitalismo se vincula al colonialismo⁴⁰ y no podemos pensar las migraciones sin atender a esta compleja relación. Las historias de migración del estudiantado permiten pensar diferentes tipos de violencia que se derivan de la experiencia migrante. Pero en la base de todas ellas se sitúa esta cuestión: los modos en que el fenómeno migratorio se

⁴⁰ El origen del capitalismo se vincula a la época colonial con la trata de esclavos a través del Atlántico y con la colonización de América. Desde sus inicios siempre ha sido una formación colonial y racial. Es un sistema desigual por naturaleza, pues se basa en la explotación y expropiación de recursos, personas y territorios (Bhandar y Toscano, 2015; Chakravarty y Silva, 2012). Luego el sistema capitalista es un sistema colonial y parasitario “en el que aquellos que tienen poder y recursos sobreviven y prosperan a costa de aquellos que no lo hacen, (...) la buena vida de unos pocos es parásita de la vida de muchos «Otros»” (Abu El-Haj y Skilton, 2017, p. 76).

inscriben en el capitalismo y el hecho de que este tenga entre sus raíces el colonialismo de por sí implica una forma de violencia que constituye y que genera una violencia estructural.

Para continuar este apartado es pertinente definir qué podemos entender por violencia, ya que, como establece Jacques Sémelin (1983), no existe una teoría para explicar todas las formas de violencia, por lo que “a quien habla de violencia hay que preguntarle siempre qué entiende por ella” (Sémelin, 1983, p. 17 en Blair Trujillo, 2009, p. 10). De hecho, se ha extendido tanto el uso de la palabra violencia que a menudo ha llegado a “designar todo choque, toda tensión, toda relación de fuerza, toda desigualdad, toda jerarquía, es decir, un poco cualquier cosa” (Chenais, 1981, p. 12 en Blair Trujillo, 2009, p. 12). El sobreuso del término precisamente da cuenta de la complejidad de su conceptualización, haciendo del estudio de la violencia un campo sumamente extenso⁴¹. Como sostiene Graciela Ferrero: “no existe teoría capaz de abarcar todas las formas de violencia que en una sociedad pueden manifestarse” (Ferrero, 2022, p.9).

Esta investigación no tiene por objetivo abarcar la inconmensurabilidad del concepto, pero sí construir una breve definición que sirva de punto de partida para, después, identificar y analizar distintas formas de violencia en las

⁴¹ La violencia se ha estudiado desde distintas disciplinas como la Psicología, –dentro de la cual también se encuentra Criminología–, la Sociología, la Antropología, etc. Algunos autores se han centrado más en el estudio de lo que se denomina violencia de Estado, como es el caso de Rousseau (1966), Marx (1967) y Engels (1884). Otros y otras autoras se han enfocado en el análisis de la violencia en guerras o conflictos armados, destacando Sorel (2016), Hobsbawm (2011) y Arendt (1970). También es relevante el trabajo de Foucault (1984), quien estudió la violencia en relación al poder. Más allá de la dimensión social de la violencia, la Psicología ha estudiado la violencia que un individuo puede generar hacia sí mismo como el caso de las autoagresiones o el suicidio, así como la violencia de género, la violencia a la infancia entre otras. El campo de la violencia es enormemente amplio.

vivencias de migración del estudiantado, rastreando cómo estas intra-accionan en sus procesos de subjetivación. Así pues, distinguimos entre agresividad y violencia. Aunque los factores ambientales y de crianza también desempeñan un papel importante en la determinación de la agresividad, en general esta puede considerarse una conducta innata que compartimos con otros animales y que tiene un origen biológico ligado a un comportamiento adaptativo que ayuda a los organismos a sobrevivir y reproducirse en entornos competitivos, vinculándose así a la defensa y a la supervivencia (Anderson, y Bushman, 2002; Nelson y Trainor, 2007); mientras que la violencia se presenta como agresividad alterada, siendo una conducta intencionalmente dañina construida a partir de factores socioculturales (Sanmartín Esplugues, 2007). En este sentido, “toda violencia es un daño recibido o cometido, pero no a todo daño lo llamamos ‘violencia’” (Campillo, 2013, p. 65), ya que la violencia humana comprende un distintivo por el cual no se reduce a la mera agresividad, como sucede con la crueldad (ibid). Así, la agresividad se experimenta como violencia en tanto se encuentra investida por la crueldad, “en la medida en que pueden ser atribuidas a agentes humanos susceptibles de ser juzgados como responsables de sus actos” (ibid.).

4.1.1. Violencia en los países de origen

Durante el trabajo de campo fue recurrente que el estudiantado migrante hiciera referencia a la violencia a la que estaba expuesto en sus países de origen. Especialmente se visibilizó esta cuestión durante las sesiones de trabajo de campo con el curso de 4º de ESO (G2), ya que parte de los eventos que los y las estudiantes eligieron recoger en sus biogramas estaban

atravesados por la violencia. Durante las presentaciones de los biogramas aparecieron frases como: “Un amigo mío en Colombia se suicidó ahorcándose”; “Mataron a mi vecino en Venezuela”; “¿Has tenido un muerto en tus manos? Yo sí, alguien que era como mi hermano en Honduras y lo mataron de un tiro” (Estudiantes, 10/11/2020, Diario de campo). Estas citas de estudiantes procedentes de distintos territorios de Latinoamérica dan cuenta de la violencia como elemento que formaba parte del entorno en sus respectivos países de origen. Según un informe presentado por la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, se estima que a nivel mundial entre 2000 y 2017 casi 65.000 asesinatos cada año estuvieron relacionados con el crimen organizado y las pandillas. La existencia de pandillas callejeras se encuentra junto al crimen organizado entre los factores que aumentan los riesgos de violencia en las zonas urbanas (UNODC, 2019). De hecho, la intensa violencia y la desprotección aparecen como las causas principales de migración forzada de América Latina (Camargo, 2014), presentándose como un elemento altamente significativo en la producción de subjetividad del alumnado proveniente de estas regiones. Con frecuencia, migrar es la vía principal que encuentran o bien las familias o bien los y las jóvenes para buscar “una vida vivible fuera de los lugares en los que nacieron y en los que no pueden seguir creciendo” (Varela Huerta, 2015, p. 19). El siguiente fragmento del grupo de discusión seis se relaciona con esto:

Raquel: ¿Y alguna vez has visto a alguien que ha hecho algo delante estas situaciones? [situaciones de abuso o agresión]

Claudia: Sí, se meten y dicen: “no puedes hacer eso”.

Sergio: ¡Bum! Le matan, un tiro y muerto.

Claudia: Sí, se matan.

Sergio: Ya lo sabía, en mi país también. Se mete uno y puñalada en el

pecho. Fin. Al cielo.

(Grupo de discusión 6, 4º ESO-G2, 23/11/2020)

La intervención de Sergio, estudiante hondureño llegado en 2018, alude a la violencia existente en Honduras. Las tasas más elevadas de criminalidad y peligrosidad urbana del planeta se concentran en Latinoamérica y Sudáfrica (UNODC, 2019). Según la ONG mexicana Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Jurisdicción Penal (Infobae, 2022), en 2021, América Latina estaba a la cabeza en el ranking de las 50 ciudades más violentas del mundo, encontrándose en México ocho de las ciudades que registraron tasas más altas de homicidios. Después, entre las regiones latinoamericanas y centroamericanas que cuentan con ciudades más violentas del mundo se encuentran Brasil, Colombia, Honduras, Puerto Rico, Haití, Ecuador y Jamaica. Cabe señalar que en este informe no se incluyen los territorios de países con conflictos bélicos abiertos, como Siria, Sudán, Yemen o Ucrania, distinguiendo así entre muertes provocadas por operaciones de guerra y homicidios. América Latina se presenta como lugar con diversas regiones de peligrosidad donde la violencia toma distintas formas, desde robos a secuestros, amenazas y homicidios. Por ello, la migración aparece como respuesta de huida a la violencia y a la inseguridad:

En España es muy bueno vivir porque aquí te sientes más seguro. En mi país te sientes seguro cuando estás ahí. Pero cuando vas a otro país te das cuenta de que no es así, que hay muchísima más seguridad acá que allá. Allá tienes que estar muy guardado porque era muy peligroso. Aquí te das cuenta de que puedes salir... Tienes más libertad y si no te metes en rollos, a la gente le da igual. (Entrevista 10, Estudiante 4º ESO-G2, Sergio, 23/11/2020)

La realidad de Honduras, al igual que la de otros países de Latinoamérica, está atravesada por una gran violencia de Estado⁴² y por el narcotráfico, lo que conlleva que muchos y muchas jóvenes desarrollen estrategias de supervivencia también basadas en la violencia (Duschatzky y Corea, 2009) construyendo subjetividades endriagadas (Valencia, 2010). Con «sujetos endriagos» Sayak Valencia hace referencia a los sujetos que utilizan la violencia, no solo como medio de supervivencia, sino como búsqueda de dignidad y como mecanismo de autoafirmación⁴³. Esto puede observarse en determinadas escenas recogidas en el diario de campo en las que algunos y algunas estudiantes en conversaciones con compañeros sostuvieron frases como: “Quiero ir a robar carteras a Barceloneta” (Estudiante, 21/09/2020, Diario de campo). También referencias recurrentes al tráfico de drogas, como “¿tú quieres? Yo te vendo. ¿Cuánto quieres?” (Estudiante, 23/10/2020, Diario de campo), así como a negocios ilegales: “A mí me llaman el chico de los sobornos, ¿quieres saber por qué?” (Estudiante, 29/11/2019, Diario de

⁴² Dentro de la dimensión política de la violencia nos encontramos con la violencia de Estado como aquella que se da a través del uso ilegítimo o ilegal de la fuerza y el poder por parte del Estado. Hoy en día el fenómeno de la globalización contribuye a que se generen cambios sustanciales en relación con el Estado, en particular en lo que atañe a las guerras y los conflictos políticos” (Blair Trujillo, 2009, p. 11). De hecho, en algunos lugares del mundo el crimen organizado ha penetrado en la política y la economía de los Estados (Valencia, 2010). Como argumenta Sayak Valencia (2010) el Estado hace uso y demanda constante de los productos y servicios ilegales, aunque de manera oculta. Por ello, hoy en día cabe preguntarse si sigue siendo válida la distinción entre legitimidad e ilegitimidad para referirse a la aplicación de la violencia, pues siguiendo el planteamiento de la autora “¿Qué convertirá la violencia en algo legítimo?, ¿el precio que se nos cobre por ejercerla? El monopolio de la violencia ya no es propiedad exclusiva del Estado-nación. El monopolio de la violencia se ha puesto a subasta y la puja más alta la está haciendo el crimen organizado” (Valencia, 2010, p. 44). Si bien la realidad de España es muy diferente a la de México, las formas de criminalidad existentes en las regiones de América Latina se enredan con las lógicas de la globalización y el neoliberalismo.

⁴³ Sobre el tema de la construcción de subjetividad en jóvenes en contextos de violencia son relevantes los trabajos de Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2009), quienes en su libro *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones* desarrollan una investigación sobre la producción de subjetividad en lugares de expulsión social en Argentina, y de Sayak Valencia, quien en el libro *Capitalismo Gore* aborda la construcción de subjetividad de la juventud en el contexto mexicano.

Campo). Este tipo de conversaciones, si bien tienen lugar de modo informal y no podemos tomarlas como indicios reales de relaciones del estudiantado con drogas, ilegalidad o delincuencia, sí que dan cuenta de la violencia como elemento en base al cual construir una subjetividad y reafirmarse.

Retomamos la figura de los sujetos endriagos, aquellos que emplean conductas radicales e ilegítimas para autoafirmarse. Estas subjetividades que analiza Sayak Valencia (2010), se encuentran en el contexto de Latinoamérica. Por tanto, los sujetos endriagos podían formar parte de la cotidianidad de algunos y algunas estudiantes migrantes provenientes de este territorio, generando contrastes con las subjetividades que encuentran en el entorno actual:

Sergio: Yo al llegar me he dado cuenta de que todas las personas que están en el colegio no son así de andar en calle.

Raquel (investigadora): ¿Qué significa de andar en calle?

Sergio: Que son... ¿cómo te digo? Que son gente muy, muy, muy alterada.

Raquel (investigadora): ¿Como pandillera?

Sergio: Así, algo así. Que dan como cosita. Aquí son más tranquilos, son como más de casa.

(Grupo de discusión 6, 4º de la ESO-G2, 23/11/2020)

Las subjetividades del entorno escolar actual se perciben como menos peligrosas que las del país de origen, pudiendo estas últimas estar más asociadas a aquellos sujetos endriagos que emplean la violencia como mecanismo de autoafirmación. Como se mencionó anteriormente, entre los factores decisivos por los que se produce el éxodo masivo de lugares de Latinoamérica se encuentran las diferentes formas de violencia por encima

incluso de las razones económicas, como puede ser la pobreza derivada de la desigualdad social (Camargo, 2014). Migrar permite a los y las jóvenes encontrar alternativas a esa violencia:

En un principio no quería mudarme porque dejaba a mi papá que ha estado siempre, dejaba toda mi vida, dejaba a mi familia y a mis amigos, todo... Al principio no quería porque me tenía que quedar solo. Pero con el tiempo fui pensando y viendo que sí, sí que era mucho mejor venir a vivir acá que en Colombia por muchas cosas, como la vivienda. También el ambiente acá no es igual a Colombia porque en Colombia siempre salía con alguien que se... De pronto lo robaban o le hacían algo malo. (Entrevista 11, Estudiante 4º ESO-G2, Marcos, 23 de noviembre de 2020)

También en el grupo de discusión dos realizado con madres y padres del estudiantado se visibiliza la desprotección y peligrosidad como causas de migración familiar, buscando los progenitores posibilitar a sus hijos e hijas entornos más seguros:

Madre 1: A mis hijos los traje en 2015, estaban felices de venir porque nuestra situación en Perú es muy crítica ahora. A mi hijo le asaltaron y le robaron el móvil varias veces, de camino al colegio. Aquí no tiene nada que ver, tú puedes estar en el parque o en la calle con tu móvil sin miedo a que te lo vayan a robar. Por supuesto hay que guardarse un poquito, pero no es como allá.

Madre 2: Realmente cuando estuvimos en Perú sentía que ya no estaba acostumbrada a la inseguridad que se vive allí. No podía cruzar la calle tranquilamente, no podía usar el móvil... En eso se nota mucho la diferencia; aquí hay mucha seguridad.

[Varias madres concuerdan con la diferencia en cuanto a la seguridad].

(Grupo de discusión 2, Familias estudiantado, 08/11/2019)

Sin embargo, la violencia en los países de origen se ve complejizada, pues a menudo existe un enredo de diferentes modos de violencia. Este entrelazamiento de violencias se aprecia en el relato de Claudia, estudiante migrante llegada de la República Dominicana en el 2019:

Claudia: Haití, Puerto Príncipe y todo eso, está cerca de mi pueblo. Entonces, los haitianos van en burro o caballo para mi país. Algunos los juzgan por como visten, por como huelen, por su color de piel, por todo. Discuten con ellos, y es muy feo. Mi vecina es de Haití y su marido es dominicano, es mi primo. Él no es muy cercano a nosotros porque es un ladrón. Es el jefe de una banda. Entonces, tienen a los haitianos como si no fueran personas, por ser haitianos no pueden hacer lo mismo que nosotros.

Sergio: ¿Y de las mujeres qué?

Claudia: ¿Las mujeres? Pues es lo mismo de siempre, ¿no? Con menos derechos. Entonces yo he visto mucho [racismo]. Lo he visto mucho con mis ojos y no es fácil porque me da pena y lloro.

(Grupo de discusión 6, 4º ESO-G2, 23/11/2020)

Por un lado, reaparece la violencia vinculada a las bandas callejeras. Pero, por otro lado, Claudia hace alusión a la violencia que supone la opresión por raza. Su intervención ayuda a visibilizar cómo el racismo no es un fenómeno exclusivo de las sociedades de acogida, sino que existe también en los países de origen del estudiantado. Esto apunta a cómo la división dualista nosotros/otros se tensiona y queda desbordada, pues los sujetos no están ubicados en el privilegio o la opresión, sino en movimiento entre diferentes ejes. Esto se retomará más adelante (ver punto 2.4). Además, el hecho de que

los procesos que generan posiciones de otredad en función de la raza se reproduzcan pone de manifiesto cómo el orden colonial atraviesa la realidad a nivel global, lo que conlleva la reproducción de prácticas racistas, sexistas y clasistas por parte de sujetos atravesados por esas mismas opresiones (hooks, 2004). En el caso que Claudia expone, hay un racismo hacia la población negra por parte de sujetos de clase obrera, que tienen un estatus socioeconómico bajo y ocupan posiciones de subalternidad. Que el capitalismo se estructure racialmente conduce a que las relaciones de clase sean también relacionales raciales. Así, la raza es “la modalidad en que se vive la clase, el medio a través del cual se experimentan las relaciones de clase, la forma en que se apropia y se lucha por la clase” (Hall, 1980/2002, p. 62 en Romero Bachiller, 2006, p. 99). Luego el racismo a las personas negras no solo cruza la posición de clase, sino que la constituye (Romero Bachiller, 2006). Esto ayuda a comprender los comportamientos contradictorios que se dan entre clases trabajadoras o entre poblaciones racializadas. También es relevante que cuando Claudia es interpelada por un compañero sobre la situación de las mujeres, sostiene: “lo mismo de siempre, con menos derechos”, lo que permite apreciar una conciencia de la opresión del sistema sexo/género, la cual constituye otra forma de violencia de carácter estructural. De este modo, la desigualdad de la mujer se articula como producto del sistema patriarcal, pero también de la opresión de raza y clase.

En este primer punto, se ha argumentado que la violencia se sitúa como fuerza agencial en los procesos de subjetivación de algunos y algunas de las estudiantes migrantes, ejercida por otros desde el exterior, en el contexto del país de origen del sujeto, (aunque también se ha señalado que puede ser ejercida desde el propio estudiantado. La violencia existente en el instituto en

las relaciones entre estudiantes se desarrolla con mayor profundidad en la Meseta III). Pero tal argumentación corre el riesgo de caer en una mirada estigmatizadora de los otros y otras, contribuyendo a construir la creencia de que es la subjetividad del migrante la que toma la violencia como fuerza agencial para su constitución. Al contrario de esta creencia, en los casos en los que la violencia pueda participar en los procesos de subjetivación del estudiantado migrante, es necesario situar esta como parte de un ensamblaje mayor. Dadas las relaciones desiguales de interdependencia a nivel global, la violencia existente en los lugares de procedencia del alumnado no se encuentra aislada de las situaciones en otros países, incluido España. Por ello, es necesario atender a la violencia geopolíticamente. En esta línea, es especialmente relevante el trabajo desarrollado por Sayak Valencia (2010) quien sostiene que, si bien el siglo XX puede ser entendido como sinónimo de violencia, ésta se ha ido radicalizando cada vez más a través del neoliberalismo y la globalización, llegando a que nuestro siglo se caracterice como una realidad gore, proponiendo así el concepto de «capitalismo gore». Este término denomina el fenómeno que emerge a partir de la unión entre capitalismo y violencia:

El Estado en la era global puede entenderse más como una política interestatal mundial que al tiempo que elimina sus fronteras económicas redobla sus fronteras internas y agudiza sus sistemas de vigilancia. Dicha proliferación de fronteras, vigilancia y controles internos aumenta los costes, el auge y la demanda de mercancías gore: tráfico de drogas, personas, contratación de sicarios, seguridad privada gestionada por las mafias, etc. (Valencia, 2010, p. 31)

Se da así esta relación paradójica por la que, si bien “el capitalismo gore es una consecuencia directa del devenir del capitalismo primermundista, derivado en globalización” (ibid., p. 57), es en el Tercer Mundo⁴⁴ y sus fronteras donde los efectos del capitalismo son más visibles y brutales. Atender a estas relaciones de interdependencia y al fenómeno de la globalización es, no solo relevante, sino necesario a la hora de analizar la violencia en los países de origen de parte del estudiantado. Pensar las interrelaciones globales permite no desentendernos de la existencia de dicha violencia al considerar las responsabilidades y complicidades del resto de Estados. Los países con mayor desigualdad económica y sociopolítica cuentan con mayor criminalidad, siendo el acceso diferencial a los recursos y la falta de estos las principales causas de la violencia (UNODC, 2019), y esta desigualdad socioeconómica y de recursos no se explica sin la historia colonial y las relaciones de explotación Norte Global y Sur Global⁴⁵ que estructuran nuestro sistema-mundo.

⁴⁴ Términos como el «Primer Mundo» o «Tercer Mundo» pueden ser controvertidos por reforzar el etnocentrismo, ya que son etiquetas que llevan de manera implícita “jerarquías económicas, culturales e ideológicas” (Mohanty, 2008, p. 114). Pero en este caso se ha decidido emplear «Tercer Mundo» siguiendo la terminología que utiliza Sayak Valencia (2010), quien aboga por utilizar ambos términos («Primer Mundo» y «Tercer Mundo») de forma crítica. La autora propone no entender este último como “una realidad totalmente localizable en países del sur, precarizada y vulnerable” (2010, p. 10), ni como espacio inamovible geopolíticamente sin capacidad de agencia, de empoderamiento o de crear su propio discurso. Para Valencia, el Tercer Mundo: 1) se debe situar en la globalización por lo que, si bien cuenta con vulnerabilidad y precariedad, éstas resultan de las exigencias de potenciales mundiales y centros económicos y, 2) es un mundo que crea sus propios y distintos modos de empoderamiento, los sujetos que lo habitan no han de ser salvados ni categorizados, sino reconocidos “con la misma validez que los sujetos occidentales” (ibid).

⁴⁵ Las denominaciones Norte Global y Sur global no son términos geográficos, sino que hacen referencia a la distribución desigual de poder entre regiones del mundo (Quijano, 2014). El Norte Global se refiere a un grupo de países que son relativamente ricos y que cuentan con un pasado imperial; el Sur Global denomina el conjunto de países relativamente pobres, con mayor inestabilidad política, que tienen una historia colonial y que están subordinados al Norte Global. De este modo, el Norte y el Sur guardan una relación de centro-periferia.

4.1.2. Violencia institucional

La comprensión de la violencia como elemento que intra-actúa en los procesos de subjetivación del alumnado migrante dentro de esa estructura de ensamblaje nos lleva a otro tipo de violencia: la institucional. Podemos entender por violencia institucional aquella que ejerce el Estado en un uso abusivo del poder a través de sus instituciones, agentes y funcionariado. Se encuentra entrelazada con otros tipos de violencia relacionadas con la exclusión social, pues en ocasiones “las instituciones estatales, lejos de intervenir de manera resolutive en los padecimientos que causa el proceso de exclusión-extinción social, los reproduce” (Bialakowsky, Rosendo, et al., 2009, p. 71). En el caso de las migraciones, nos encontramos diversos modos de violencia institucional, como son las devoluciones en caliente⁴⁶, las detenciones por perfil racial, las deportaciones o la violación de derechos humanos en los CIE (Centros de Internamiento de Extranjeros). Pero la violencia institucional en la que nos centraremos en este caso es aquella ligada a la regulación de la situación administrativa de las personas migrantes. Esta regulación se vincula a la idea de ciudadanía creando una situación paradójica. Por un lado, los Estados occidentales prometen seguridad, autonomía y la garantía de que el sujeto pueda realizarse a través de su pertenencia a la nación, de ser ciudadano o ciudadana de esta. Pero, por otro lado, este contrato social se basa en la negación de la ciudadanía y la negación de las promesas de seguridad y realización a otros y otras racializadas que, de hecho, se construyen como amenaza hacia la seguridad

⁴⁶ Devolución en caliente o devolución sumaria es el término con el que en derecho migratorio se describe la práctica por parte de las fuerzas y los cuerpos de seguridad del estado de expulsar del país a migrantes en el momento inmediato en que intentan cruzar las fronteras, sin aplicar los trámites de audiencia que recoge la legislación de extranjería, y no cumpliendo así con las garantías de protección.

del Estado y sus ciudadanos y ciudadanas. De esta manera, la UE se muestra como abanderada o protectora de los derechos del ciudadano (García Agustín, 2008), pero la aplicación de la universalidad de los Derechos Humanos queda circunscrita al territorio, dejando fuera y con carencia de derechos a los ciudadanos y ciudadanas de terceros países y a todas las personas categorizadas como «migrantes ilegales». Por tanto, la ciudadanía solo puede ser adquirida por los sujetos privilegiados requiriendo “la invención de Otro, uno que representa por oposición y contraste todo lo que la ciudadanía no-es” (Romero Losacco, 2018, p. 57). Existe, así, una continua producción de fronteras entre determinados estados-nación y ciertos cuerpos que son marcados como «otros» y, como consecuencia, son incorporados a la nación en su condición de «otros» (Romero Bachiller, 2007). De esta manera, –y a través de diferentes mecanismos como miradas, actitudes paternalistas, insultos, criminalización, desconfianza y sospecha, controles policiales o violencia física–, se establecen diferencias jerárquicamente que establecen las fronteras que delimitan a esos «otros» (ibid.). Como sostiene Sara Ahmed (2000), esta producción de fronteras reactualiza las diferencias jerárquicas, marcando determinados cuerpos como ciudadanos y otros cuerpos como extraños. No se trata de que los cuerpos migrantes no sean reconocidos, sino de que son reconocidos desde el principio como “fuera de sitio” (ibid., p. 55), frente a otras personas que, en tanto nacionales blancos, se les reconoce un derecho de ser, un estatus previamente dado de cuerpos-ciudadanos «apropiados» (ibid.). En esta línea, se han desarrollado algunos conceptos como «denizenship» (Hammar, 1990), «ciudadanía residencial» (Bauböck, 1994) o «naturalización parcial» (Mezzadra, 2005) para designar a migrantes que ocupan aquella posición entre el estatus de ciudadano y de extranjero, un “estatus intermedio entre la ciudadanía plena y

la falta completa de derechos” (García Agustín, 2008, p. 751), estando a la vez incluido o incluida al contar con derechos, pero excluido o excluida al no tener la ciudadanía del Estado. Así, los procesos de exclusión, discriminación y estigmatización que viven las personas migrantes aparecen como consecuencias colaterales del capitalismo y de las restricciones en la adquisición de la ciudadanía (Mezzadra, 2005). Pero, al mismo tiempo, “no hay capitalismo sin migraciones” (ibid., p. 144), por lo que, a la vez que se mantiene el discurso de rechazo a la migración irregular, se busca la existencia de trabajadores y trabajadoras en la clandestinidad para sostener el sistema capitalista. Todo este entramado de gobernanza neoliberal de la movilidad condena a ciertos cuerpos a la invisibilidad, otorgándoles un estatus precario y vulnerable. A lo largo del trabajo de campo se detectaron momentos que dan cuenta de cómo esta realidad forma parte de las subjetividades de algunos y algunas estudiantes:

Julia: Cuando tenga un día plata iré a Francia.

Sergio: Cuando tenga papeles.

(Ríen)

Sergio: No me dejan salir de España.

Julia: No tengo ni plata ni papeles.

(Diario de Campo, conversación entre dos estudiantes, 4º ESO-G2, 13/11/2020)

La intersección entre el estatus de migrante con situación de irregularidad legal (“no tener papeles”) y el hecho de tener condiciones socioeconómicas desfavorables (“no tener plata”) genera una gran vulnerabilidad social a nivel jurídico y legal. En Europa no contar con un documento administrativo de identidad conlleva una falta de garantía de la mayoría de los derechos civiles y

ciudadanos (Riera et al., 2021), por lo que la cuestión administrativa forma parte de la producción de subjetividad también en el espacio escolar. En la mayoría de las familias migrantes, aun una vez conseguida la legalidad administrativa de todos sus miembros, en los niños, niñas y jóvenes se generan preocupaciones y malestares en torno al estatus legal y a la migración (Dreby, 2019), como se hace visible en la siguiente intervención de un estudiante a otro compañero: “¡Moro! Voy a llamar a la policía y te llevan. ¡Buah! Llamo a la policía y se lleva a media clase. ¡Deportan a media clase!” (Estudiante, 05/02/2020, Diario de campo). Esta cuestión también se señala en el grupo de discusión con familias de El Til·ler, donde varias madres mencionaron las complejas experiencias a las que se ven sujetas como personas migradas con relación a la regularización administrativa e ilegalización:

Madre 3: Yo llegué aquí en el año 1995, en esa época los inmigrantes estábamos muy perseguidos. Era bastante difícil, en todos los sentidos: en el tema vivienda, trabajo, en todo. Si no tenías papeles te perseguían... Yo misma, cuando ya tuve los papeles, estuve en comisaría igualmente porque te perseguían mucho.

Madre 2: Cuando tienes los papeles conseguir un trabajo es más fácil (...). El tema de papeles es un follón. Yo llegué aquí en 2011, por reagrupación. Vine aquí dejando a mis dos hijos mayores allá. En el 2015, cuando traje a mis hijos acá, tuve otro niño, y para éste fue muy difícil conseguir la documentación; hasta los 3 años no tuvo papeles.

Madre 4: Yo tenía que trabajar y como no tenía documentación, mi hija tampoco la tenía. Para mí era difícil trabajar con ella (...). Creo que ya me acostumbré a que todo sea complicado. Siendo madre soltera, teniendo que trabajar, sin documentación y viviendo en una habitación es triste. Y sin

familia aquí todavía es más triste (...). El tema de los papeles con los niños es muy difícil. Fue un proceso muy largo.

(Grupo de discusión 2, Familias estudiantado, 08/11/2019)

Las personas migradas se ven obligadas a hacer un gran trabajo para «conseguir papeles» y regularizar su situación administrativa, procesos en los que encuentran numerosos obstáculos y trabas burocráticas. Muchas de estas trabas se dan por la “Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social” –en adelante, Ley Orgánica 4/2000– (BOE-A-2000-544)– conocida como “Ley de Extranjería”, que ha ido siendo cada vez más restrictiva, limitando y coartando los derechos y garantías y centrándose en la expulsión y devolución (Solanes Corella, 2010; Bertomeu Navarro, 2018). Contar con una situación administrativa regular es algo fundamental pues supone contar con un sostén, una base y un mínimo de seguridad y certidumbre. Esta realidad se materializa en las subjetividades de las personas migradas. Además, tanto en los medios de comunicación, como en el imaginario social y en los organismos gubernamentales se ha construido la figura del migrante ilegal, por la cual, las personas migrantes están continuamente colocadas bajo sospecha convirtiéndolas en sujetos potencialmente expulsables (Riera et al., 2021), hecho que también está participando en la formación de subjetividad. Como sostiene Sandro Mezzadra (2017) los sistemas jurídicos etiquetan un acto o conducta particular como ilegal; sin embargo, la figura del migrante ilegal se distingue porque “la etiqueta de la ilegalidad se extiende a su subjetividad encarnada” (ibid., p. 170). Dado que las estructuras de poder co-construyen a los sujetos a través de la categorización, los sujetos se están constituyendo a partir de estructuras de poder racistas –como se aprecia en

las restrictivas políticas migratorias que se despliegan en la Unión Europea⁴⁷ así cómo a partir de la categorización de migrante, que incluso en situación legal, tendrá dificultad para dejar atrás la sospecha, el estigma, el lugar de expulsión donde es colocado o colocada.

4.1.3. Violencia en el duelo migratorio

Las migraciones a otro país siempre suponen dejar atrás familia y amistades, vínculos personales importantes. Acarrear una separación. Este hecho

⁴⁷ Los Acuerdos de Schengen (1985) supusieron la abolición de los controles fronterizos entre los Estados miembros de la UE y la creación de una frontera común situada en «fronteras exteriores», es decir, en «terceros países» (Estados no miembros) (Fernández Bessa, 2010). A partir del Tratado de Ámsterdam (1997) la política de inmigración y asilo se vinculó a la legislación europea por encima del derecho de cada Estado (Bendel, 2005). Después, con el Tratado de Tampere (1999) se delimitó más la concepción de la migración dentro del marco europeo, percibiendo ésta como problema de seguridad, por lo que el foco se puso en la restricción y el control. De este modo, las fronteras externas se han vinculado “a la salvaguarda de la seguridad interior y a la protección de la comunidad europea frente a amenazas exteriores, tales como el terrorismo, los delitos transfronterizos o la inmigración (Fernández Bessa, 2010, p. 141), estableciendo así determinadas condiciones para el cruce de fronteras y la permanencia de las personas extracomunitarias. En esta línea, algunas de las bases fundamentales de la política migratoria de la UE son el uso de instrumentos de control y restricción de la migración, los sistemas de vigilancia de fronteras, el control a través de la demanda de requisitos para obtener los visados, y la gestión de la expulsión y repatriación. En 2008 se aprobó la Directiva sobre normas y procedimientos comunes aplicables al retorno de inmigrantes en situación ilegal, conocida como «Directiva de retorno» cuyo objetivo es establecer un modelo de gestión de las migraciones unificando las legislaciones nacionales para la detención y expulsión de migrantes. Las políticas de retorno colocan la expulsión como elemento principal de la política migratoria de la UE (Mezzadra, 2005). Además, la priorización de las expulsiones conlleva una serie de prácticas como son la privación de libertad de migrantes mientras tramitan los permisos de residencia o esperan la expulsión, el uso de prisiones comunes para la detención de migrantes cuando no hay plazas en los CIE, la expulsión de menores de edad no acompañados o acompañadas o una escasa asistencia jurídica gratuita (Fernández Bessa, 2010). También los CIE se constituyen como lugares en los que se violan los derechos humanos de los migrantes. Según un estudio realizado por el Parlamento Europeo, los CIE cuentan con condiciones estructurales e higiénicas, casos de maltrato, falta de transparencia en los centros y carencia de servicios médicos (Steps Consulting, 2007).

también tiene agencia en cómo se van construyendo los y las jóvenes, impregnando sentimientos de añoranza:

Paula: ¿Cómo te sientes viviendo aquí?

Saima: No me gusta por la familia. Porque a veces hay un cumple de una prima, un primo y está toda la familia junta y nosotros aquí, y como que... A veces lloro. Por eso no me gusta. (...) Cuando estaba en Pakistán estaba toda mi familia ahí. No vivíamos juntos, pero sí en el mismo barrio. Me iba a sus casas, ellos venían. Y ahora estoy aquí yo sola, y no me gusta vivir yo sola con mi familia.

(Entrevista 13, Estudiante 4º ESO-G2, Saima, 27/211/2020)

A pesar de que se llegue a construir un bienestar en el país actual, a crear nuevos vínculos afectivos con amistades o a encontrar satisfacción en los estudios o en el trabajo, simultáneamente puede existir un sentimiento de duelo por lo que se ha dejado. De este modo, el duelo es otra fuerza agencial que circula en los procesos de subjetivación de las personas migrantes. Este adquiere una intensidad mayor en el primer período de la experiencia migratoria, que es lo que se conoce propiamente como «duelo migratorio». Se entiende por proceso de duelo el conjunto de emociones y conductas relacionadas con la pérdida afectiva, al dolor o a la frustración (Tizón García, 2013). En esta línea, uno de los estudiantes, migrante recién llegado de Colombia, expone: “Echo de menos mi familia, mi papá, mis amigos, la comida...” (Entrevista 11, Estudiante 4º ESO-G2, Marcos, 23/11/2020). Según Achotegui (2012), se dan siete duelos en la migración en mayor o menor intensidad: la familia, la lengua, la cultura, la tierra, el estatus social, el grupo de pertenencia y los riesgos físicos. El duelo abarca procesos cognitivos y afectivos en torno a la pérdida, que conducen a que la persona deba lidiar

con una nueva realidad externa e interna. Esta nueva situación implica recomponer su mundo interno (sus fantasías, sus sentimientos, sus deseos, sus pensamientos) (Villaverde Aguilar, 2015), lo que puede provocar estados de ambivalencia ante lo que se ha perdido. Según Achotegui (2012), la migración implica fuertes situaciones de estrés y el duelo migratorio se relaciona con los ajustes y las respuestas que el sujeto debe hacer para enfrentarse al conflicto, a la complejidad del tránsito y para adaptarse a la nueva situación. Así, los y las estudiantes que pasan por un duelo migratorio deben enfrentarse a un proceso de reestructuración de la personalidad a partir de la pérdida de algo que es significativo para ellos y ellas. Por ello, el duelo toma parte de los procesos de subjetivación. Pero incluso cuando el período de mayor duelo se ha cerrado y el estudiantado lleva varios años viviendo en España, la nostalgia y la añoranza pueden continuar siendo fuerzas importantes en el proceso de subjetivación: “Todos somos o latinos, o españoles medio marroquíes o cosas así. Está guapo, hablamos de cosas de nuestros países, pero... Nos tenemos que ubicar que estamos aquí y ya” (Entrevista 12, Estudiante 4º ESO-G2, Julia/11/2020). Se visibiliza cómo la experiencia premigratoria continua como fuerza agencial intra-actuando en los procesos en los que el estudiantado se constituye. El pasado nunca se deja atrás, lo que hay son continuidades entre este y el presente, entre el aquí y el país de origen, con todos los espacios que se habitaban. Así, las subjetividades del estudiantado migrante se conjugan desde la simultaneidad de múltiples tiempos y lugares.

En el período en el que tuvo lugar el trabajo de campo, otra de las estudiantes estaba atravesando un proceso de duelo migratorio. Esto se hizo visible previamente durante las observaciones:

Miércoles 15/01/2020, Música (11:30-12:30), 3º ESO-G2

El grupo se divide en distintas habitaciones. Me quedo en el aula principal de música. Tony, el profesor, les dice que en poco empezarán a organizarse por combos para tocar.

Claudia está muy sola. Está apartada del grupo, sentada, apoyada en la pared y sin tocar ningún instrumento. En un momento, Sergio le dice que tiene que tocar. Los profesores le hacen sentarse dentro del grupo y tocar una guitarra. Ella dice que no sabe. Intenta tocar un poco, pero al final no hace nada. La percibo ausente y con aire triste. Solo en un momento de la clase se ríe con algo que dice un compañero.

(Diario de campo, 15/01/20)

También la propia Claudia comparte su vivencia de duelo en los grupos de discusión y la entrevista individual: “¡El momento de llegada fue horrible! Una tortura” (Claudia, GDD4, 4º ESO-G2, 09/11/2020). En el duelo el sujeto debe construir y reconstruir los vínculos que ha perdido, lo que conlleva una cierta ambivalencia y variaciones en el estado de ánimo. No se da simplemente un cambio de sentirse triste a sentirse bien o a sentirse adaptado o adaptada, sino que se dan diversos movimientos que van modificando el estado emocional y psicológico: “A veces digo ‘estoy bien aquí’, y a veces digo ‘no’. Pero tampoco es que me quiera ir para mi país, solo quiero estar bien aquí, o sea, mejor. No me quiero ir, sino ya entender todo de aquí y quedarme” (Entrevista 17, Estudiante 4º ESO-G2, Claudia, 15/12/2020). De este modo, la experiencia migratoria conlleva que los procesos de subjetivación se vean atravesados por sentimientos relacionados con una sensación de desubicación, como no encontrarse a uno o una misma, o no sentirse bien consigo ni con el entorno. Situar estos movimientos y cambios, perturba las visiones dicotómicas de los sentidos de pertenencia: sentirse de un país o de

otro, pertenecer a una cultura o a otra, haberse adaptado e integrado o no haberlo hecho. En lugar de estas lógicas dicotómicas, la experiencia migratoria se evidencia cómo un proceso no lineal, rizomático e inacabado. Dicha experiencia constituye un entramado de fuerzas con capacidad de agencia en la constitución de las subjetividades, por lo que la migración ocupa un lugar fundamental en estas. Dentro de la complejidad del duelo migratorio, el trabajo de campo realizado permite destacar dos fenómenos en particular: el cambio de sistema educativo y la separación forzada de familias. Ambas cuestiones estaban en circulación en el ensamblaje de El Til·ler, formando parte de la cotidianidad del centro, y se abordan a continuación.

Violencia en el cambio en el sistema educativo

Como se ha mencionado, una de las esferas conectada al proceso de duelo es la incorporación a un nuevo sistema educativo. El comienzo en una nueva escuela o instituto suele constituir una experiencia complicada. A lo largo del trabajo de campo, el estudiantado migrante dio cuenta de esta dificultad vivida en el momento de llegada a El Til·ler. Sitúo el siguiente fragmento de entrevista como ejemplo:

Al llegar me sentí extraño porque es un lugar distinto y una cultura diferente. Afectan muchos factores. No son las mismas personas que tienes en tu país. Hablan distinto, a lo mejor el mismo idioma, pero es distinto el acento. A lo mejor, la manera de vestir, la manera de charlar... Y es extraño. (Entrevista 10, Estudiante 4º ESO-G2, Sergio, 23/11/2020)

La extrañeza, repetida por varios y varias estudiantes, se presenta como un sentimiento habitual en el momento de llegada a la escuela, constituyendo así una fuerza agencial que circula e intra-actúa en los procesos de subjetivación.

El sentimiento de extrañeza no se debe únicamente a las transformaciones de vínculos, lengua y cultura que se dan también dentro del espacio escolar; además, tiene su raíz en los cambios en el propio sistema educativo. La transición de un sistema escolar a otro “no tiene por qué ser traumática para el alumnado inmigrante, pero siempre supone una situación de desconocimiento inicial del nuevo sistema” (Colectivo loé, 2012, p. 56). Se genera un desajuste entre el sistema anterior y el nuevo que requiere una adaptación. Según una de las estudiantes en el grupo de discusión cinco:

Quando yo llegué aquí era horrible, horrible. Me pasaba todos los días llorando. Uno, porque no entendía las cosas, y en mi país lo entendía todo. Era una de las personas con notas más altas, y llegué y un caos. Todo es diferente. (...) Entendía el catalán, casi todo. Lo que no entendía eran las clases, que es muy diferente. Entonces, eso fue un golpe muy duro, demasiado. Muy duro. Porque en mi país me sabía todo, en los exámenes respondía bien a todo. (Estudiante, Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, 13/11/2020)

El duelo puede relacionarse así con un desplazamiento o movimiento en el lugar que se ocupa como estudiante. Existe una “bajada generalizada de las calificaciones escolares en el sistema escolar español en relación con las obtenidas en los países de origen” (Colectivo loé, 2012, p. 57). Algunos y algunas estudiantes apuntaron a esta realidad: “En Venezuela sacaba puras notas buenas” (Estudiante, Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, 13/11/2020). Así, la incorporación tardía al sistema educativo tiene consecuencias en los resultados académicos. Por ello, los acuerdos del Parlamento Europeo del 2 de abril de 2009 (Parlamento Europeo, 2009) sobre la educación de los hijos e hijas de migrantes en Europa indican (punto 21) que la incorporación de los

niños, niñas y jóvenes debe realizarse lo antes posible, pues es la manera más efectiva para incrementar su rendimiento en los estudios y su posterior acceso al mundo laboral (Carrasco et al., 2011)⁴⁸. El profesorado coincide con esta recomendación, compartiendo la idea de que la integración en el sistema educativo se haga lo antes posible. Pero, en algunas ocasiones, esta valoración se mezcla con cierta sospecha sobre la calidad de los sistemas educativos de origen (Colectivo Ióé, 2012), interpretando desde esa lectura el cambio en las calificaciones académicas. En esta línea, una de las profesoras de El Tiller menciona respecto a una estudiante migrante recién llegada: “Me dice ‘si yo sacaba muy buenas notas’. No digo que no, pero ¿qué hacíais? No sé si los niveles educativos son exageradamente diferentes o está mega bloqueada por todo lo que le está pasando o se mezclan ambas cosas” (Entrevista 18, Profesora de la ESO, Irene, 18/12/2020). Es necesario tener en consideración la complejidad de vivencias que acompañan al alumno o alumna, aquel “todo lo que le está pasando”, como los cambios en los vínculos afectivos, reagruparse con la familia después de años o los cambios culturales. En esta línea, es importante atender a las demandas del alumnado migrante a la institución escolar en cuanto al reclamo de “un mayor reconocimiento de los conocimientos propios adquiridos en el país de origen (...), dado que suelen verse relegados” (Colectivo Ióé, 2012, p. 57). Si bien el profesorado puede reconocer a los y las estudiantes en tanto personas (ver Meseta III), el currículum escolar tiene un carácter localista y etnocéntrico (Sánchez Sáinz, 2019; Lozano Mulet et al., 2022), por ejemplo, en el contenido

⁴⁸ Sin embargo, una de las trabas para conseguir este objetivo –que migren y comienzan la escolaridad lo antes posible– está en la propia Ley de Extranjería (Ley Orgánica 4/2000) pues, como se ha apuntado, el sistema de reagrupación familiar no está diseñado para facilitar el poder traer a los hijos e hijas. De esta manera, las directrices europeas y la política estatal se contradicen.

de Historia y Geografía. También se dan diferencias en los procedimientos que se utilizan en los distintos sistemas escolares, sobre todo en el aprendizaje de Matemáticas y Lengua (Colectivo loé, 2012): “Todo cambia. Tienes que hacer las matemáticas diferente” (Estudiante, Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, 13 de noviembre de 2020). Precisamente es el etnocentrismo el que favorece que las instituciones escolares españolas vean los procedimientos de aquí como “los únicos válidos” (ibid., p. 56) sin contemplar lo que supone para el alumnado desaprender y asimilar de nuevo, además de la desvaloración cultural que implica. Asimismo, en ocasiones el empeoramiento en las calificaciones puede acarrear mayor presión de la familia, para la cual los resultados académicos pueden haber adquirido una dimensión familiar migratoria y en el suspenso ve un fracaso o una amenaza de sus expectativas (Colectivo loé, 2012). En relación a este tema, una de las estudiantes comparte: “Mi madre me dice ‘tienes que estudiar’, y todo esto. Me dan presión. Entonces, me tengo que poner las pilas de verdad. Pero no puedo. Intento, y voy, y me caigo. No puedo” (Entrevista 17, Estudiante 4º ESO-G2, Claudia, 15/12/2020).

Entre todas estas cuestiones, la que nos atañe es lo referente a la formación de la subjetividad. Para cierto estudiantado, el hecho de que en los países de origen se autoconsiderasen buenos o buenas estudiantes por obtener resultados académicos exitosos, y que estos resultados hayan empeorado con la escolaridad en el sistema educativo catalán, puede producir cambios en su subjetividad de estudiante. Su autoimagen se puede ver afectada considerándose no válidos o válidas para el estudio, como sostiene una de las alumnas: “A mí me hicieron más tonta de lo que era” (Estudiante, Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, 13/11/2020), o interpretando que el cambio se debe

a una falta de esfuerzo, como apuntan otros y otras estudiantes: “Nos lo explican y estamos dormidos”; “Es que es nuestra culpa” (Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, El Tiller, 13/11/2020). De esta forma, el desajuste entre el sistema escolar del país de origen y el catalán se inscribe como fuerza agencial en los procesos de subjetivación del alumnado migrante. Se generan movimientos en los modos de habitar la escuela creándose una desubicación y transformando cómo se autoperciben como estudiantes.

Además, el cambio de sistema escolar no sólo afecta al rendimiento académico, sino a los aspectos psicológicos y emocionales del alumnado en cuanto a frustración, tristeza y otros sentimientos vinculados al duelo. Se espera que el proceso migratorio sea más duro cuanto más avanzada sea la edad del o de la menor (Carrasco et al., 2011; Onsès Segarra y Estalayo Bielsa, 2020):

Marina (investigadora): También dices que eras bastante pequeño cuando llegaste. ¿Crees que si hubieras llegado de más mayor hubiera sido una experiencia diferente?

Gonzalo: Yo creo que sí, porque con 10 años no me acuerdo casi de nada de lo que pasó (...). No me costó mucho despedirme de mis amigos ahí en Perú. Si hubiera sido ya grande, que ya te acuerdas de las cosas, sabes todo y eso... Cuesta más. Como mi hermana, que vino con 16 años.

(Entrevista 9, Estudiante 4º ESO-G2, Gonzalo, 23/11/2020)

Por ello, la fuerza con la que el duelo migratorio –incluyendo en este proceso lo referido al cambio de sistema educativo– incide en la formación de subjetividad del estudiantado, es más intensa y tiene mayor agencia cuando la experiencia migratoria se produce con edades más avanzadas.

Violencia en la separación familiar forzada

Se ha señalado que en el duelo migratorio hay un dolor por lo que se deja atrás y por la pérdida de vínculos con personas, territorios, costumbres y demás elementos. La pérdida de vínculos con personas a veces implica la separación forzada entre familiares, realidad que lleva implícita una forma de violencia, y que es otra de las fuerzas que atraviesa los procesos de subjetivación del estudiantado migrante. La separación forzada de familias se relaciona con la violencia institucional, en tanto la legislación favorece que dicha separación ocurra, como se desarrolla en este subapartado. El estudiantado del G2 durante la elaboración de los biogramas hizo alusión a este fenómeno:

Julia: Esta fotografía es de cuando me vine para aquí, mi último día en Honduras fue este. Fue la última foto antes de subir al avión. Estos son mi tío y mi hermano.

Gonzalo: O sea, viniste con tu tío.

Julia: Sí.

Gonzalo: ¿Pero tú viniste con tu madre? ¿O tu madre vino antes?

Julia: Mi madre vino antes.

Gonzalo: ¿Cuánto antes?

Julia: Mira, yo estuve sin mi madre como 3 años o así. Luego mi madre fue a Honduras y estuvo un año. Luego se fue y pasaron unos años más.

Gonzalo: Pues yo... Yo 6 o 7 sin mi madre. Pero venía a lo mejor cada dos años.

Claudia: Yo te gano. Estuve 8 años sin mi mamá. Mi hermano lo pasó muy mal.

Julia: Yo porque ya sabía, pero mi hermana lo pasó muy mal. Era más pequeña y cuando mi madre llegó, no la reconocía. Si la dejó de meses, de bebé.

Claudia: Igual que mi hermanito pequeño.

(Sesión de trabajo 3, 4º ESO-G2, 17/11/2020)

En las historias de migración de estos y estas estudiantes emerge el fenómeno de las familias transnacionales. Por familias transnacionales entendemos aquellas “cuyos miembros viven separados, la totalidad o la mayor parte del tiempo, pero que son capaces de establecer vínculos gracias a los cuales se sienten parte de una misma unidad y perciben el propio bienestar en una dimensión colectiva, a pesar de la distancia física” (Bryceson y Vuorela, 2002, p. 2 en Lagomarsino, Francesca, 2014, p. 8). Luego no todas las familias separadas geográficamente pueden considerarse de por sí transnacionales; sí aquellas que conciben su bienestar desde la colectividad y los vínculos entre sus miembros. El estudio de las migraciones contemporáneas hasta los años ochenta solía concebir el proyecto migratorio internacional como principalmente masculino (Pedone, 2008), pero la creciente presencia femenina en las migraciones ha cambiado esta concepción. La visibilidad de las mujeres en los movimientos migratorios ha supuesto cambios en las estructuras sociales, familiares, en las redes económicas y sociales, y en las estructuras de género tanto de las comunidades de origen como de destino (Lázaro Castellanos y Jubany Baucells, 2012)⁴⁹. Esta realidad también ha implicado repensar cómo los

⁴⁹Diversas investigaciones sobre los estereotipos existentes en torno a las maternidades transnacionales (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997; Arias, 2000; Dreby, 2009) señalan que mientras que la salida de los hombres se interpreta dentro de un sistema que como padre le colocaba como proveedor de la familia, a las mujeres se les asignaba el rol materno según el cual su deber era el cuidado de los hijos, hijas y de la familia en general. Por ello, la migración materna se ha interpretado de forma ambivalente posicionando a la madre migrante entre la

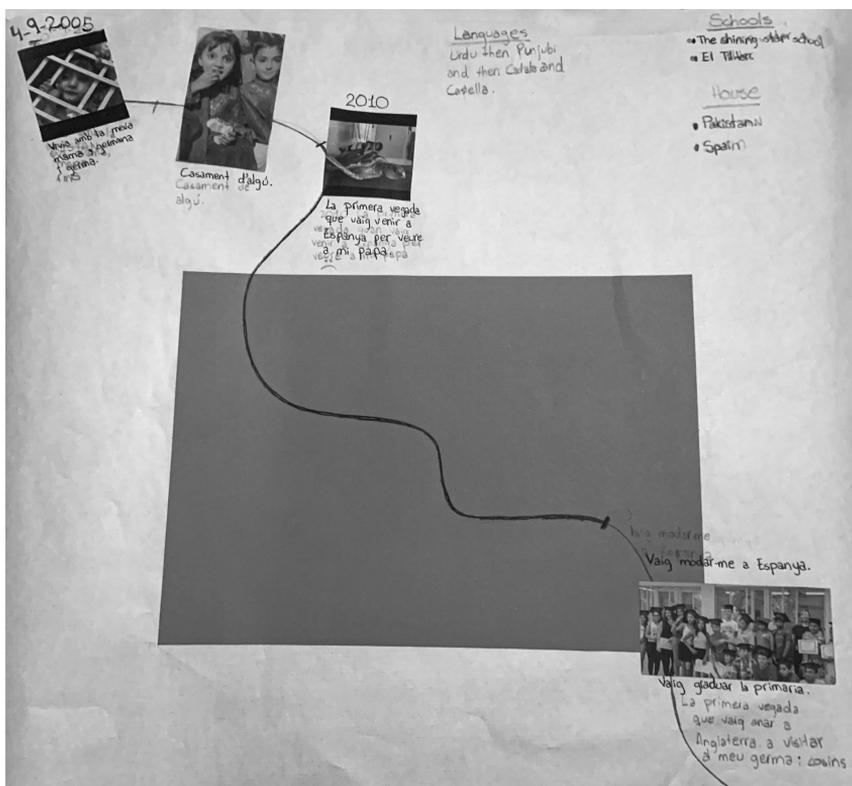
cuidados circulan dentro de redes familiares transnacionales (Baldassar y Merla, 2014), problematizando la distancia como equivalente de ausencia y el cuidado asociado únicamente a la proximidad física.

En el caso de todos los y las estudiantes procedentes de Latinoamérica que han vivido en una familia transnacional antes de venir a España, era la madre quien vino en primer lugar. En el caso de Saima, estudiante migrante procedente de Pakistán, fue el padre quien emigró primero: “La primera vez que vine a España fue en 2010. Vine a ver a mi padre, él vivía y trabajaba aquí. Volví otra vez en 2012 y ya en 2015 vine para vivir. (...) Mi padre ha estado 10 años aquí” (Entrevista 13, Estudiante 4º ESO-G2, Saima, 27/11/2020). En la realización del biograma, la misma estudiante, Saima, sitúa una ruptura entre su vida en Pakistán y en España, ubicando una etapa intermedia de duelo más intenso. En estos años, no se colocan en el biograma ninguna fotografía:

imagen heroica de la mujer que se sacrifica por los hijos e hijas y, por otro lado, la imagen de madre que les abandona (Lagomarsino, 2014), priorizando el papel de proveedoras económicas por encima del emocional (Hondagneu-Sotelo y Ávila, 1997), por lo que recae sobre este colectivo cierta estigmatización. Sin embargo, el hecho de migrar sola como madre o solo como padre para buscar mejores condiciones de vida para la familia constituye una forma de cuidado, poniendo en evidencia cómo las relaciones de cuidado y los lazos afectivos, de por sí complejos, se vuelven más intrincados cuando son atravesados por la experiencia migratoria.

Imagen 1

Biograma de Saima, 2020



[Fuente: Elaborada por Raquel Miño]

Entre las situaciones arduas que enfrentó en su llegada y que contribuyeron a que experimentase un duelo migratorio, están el aprendizaje de una nueva lengua y el hecho de sufrir marginación por parte de compañeros y compañeras⁵⁰:

Había unas niñas que me insultaban y yo estaba sola a veces y lo pasaba mal. Mi mamá tampoco sabía hablar y no se lo podía decir a nadie. Y lo

⁵⁰ El tema de la acogida por parte del sistema educativo de El Tiller y del resto de estudiantado se desarrollará con mayor profundidad en la Meseta III.

pasaba mal. (...) Es que no sabía hablar nada. Yo iba a casa y lloraba, y mi mamá me miraba y lloraba ella también. (Entrevista 13, Estudiante 4º ESO, Saima, 27 de noviembre de 2020)

Las palabras de Saima permiten pensar principalmente sobre dos de los duelos situados anteriormente (Achotegui, 2012): el de la lengua y el de pertenencia al grupo. Aunque los diferentes tipos de duelos se dan de manera entrelazada formando parte del mismo proceso.

Las maternidades y paternidades transnacionales son experiencias complejas y dolorosas, ya que implican la modificación de los lazos y vínculos afectivos, así como cambios en los roles y en la estructura familiar. A pesar de que puedan conllevar mejoras económicas y de las condiciones de vida en general, los costes emocionales y psicológicos no dejan de ser elevados. Constituyen formas de violencia en varios planos. Por un lado, en el plano administrativo se ejerce violencia cuando las condiciones que se exigen en España para poder reagrupar a la familia son muy difíciles de conseguir, prácticamente imposibles para muchas de las personas migrantes. El proceso de reagrupación familiar de migrantes en España está regido por la Ley de Extranjería (Ley orgánica 4/2000 del 24 de Noviembre). Entre los requisitos se demanda tener una tarjeta de residencia válida y vigente, haber vivido un mínimo de 12 meses en España, tener asistencia sanitaria de la Seguridad Social (o en caso contrario contar con un seguro privado), condiciones que en el caso de no tener una situación administrativa regular se ven dificultadas, creando un círculo vicioso. Otros requisitos también complicados de conseguir son: 1) contar con “medios suficientes para atender las necesidades de la familia y que éstos presenten una perspectiva de

mantenimiento” (Artículo 54, Ley Orgánica 4/2000)⁵¹; 2) presentar la solicitud de informe del lugar de residencia para acreditar que cuenta con una vivienda adecuada (Art. 18, LOEX y Art. 55, Art. 61, Real Decreto 557/2011, de 20 de abril), el cual no siempre es favorable. Por ejemplo, en 2017 en Barcelona 276 familias migrantes no pudieron reagruparse por el tamaño de los cuartos de su casa (Iborra, 2018). Estas cuestiones emergieron en la entrevista con Lucrecia, una madre de una de las estudiantes migrantes recién llegadas:

Sufrí mucho porque vine para acá y los dejé a ellos pequeños. Siempre pensando en ellos, que los dejé ahí solos, pero como vine por el bien de ellos a trabajar, como no hay trabajo allí... Vine a buscar una mejor vida para darle a ellos. Fue difícil pero bueno, hay que pasar de todo. (...) Yo decidí traerlos ya pero como no se pudo, tenía que hacer la tarjeta con mi madre. Tuve que hacerlo a mi cuenta, todo eso. Y también debía tener un trabajo... Buscar un piso para traerlos a ellos... Era un poco difícil porque si no hay trabajo no hay nada. (Entrevista 6, Madre de alumna, Lucrecia, 29/11/2019)

Lucrecia señala tanto lo doloroso de la maternidad transnacional al tener que separarse de sus hijos e hijas, como las dificultades administrativas para lograr la reagrupación familiar. Ser migrante puede complicar el acceso al trabajo o la vivienda (esta cuestión volverá a ser trabajada en el subapartado 2.3). Respecto al primer punto, en el mercado de trabajo la población migrante cuenta con mayor vulnerabilidad laboral, tanto porque registran

⁵¹ El Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2020) publicó la Instrucción 4/2020 sobre el requisito de medios suficientes en la tramitación de autorizaciones de residencia por reagrupación familiar, en el contexto del COVID 19 con el objetivo de interpretar el artículo 54 del Reglamento de la Ley de Extranjería de una manera menos restrictiva para ajustarlo a las situaciones laborales como consecuencia de la COVID 19. El artículo 50. 01 del Reglamento establece que para la reagrupación los ingresos mínimos de la unidad familiar deben ser 806,76 €/mes para dos miembros, 1.075,68 €/mes para tres, y 1.344,60 €/mes para cuatro miembros.

mayores tasas de paro y desocupación, y existe una brecha de salarios entre población autóctona y migrante (Carrasco Carpio, 2015) como porque sufran situaciones de discriminación racial. Esto vuelve menos alcanzable la reagrupación familiar, extendiendo la separación transnacional de los miembros en el tiempo. Además, las situaciones de irregularidad legal conllevan mayor inestabilidad laboral, trabajos en la economía sumergida o contar con empleos precarios (Espinola Orrego, 2007). Respecto al segundo punto, la población migrante tradicionalmente es un colectivo vulnerado a la exclusión residencial (López Carmona y Hernández Pedreño, 2015). Además de las condiciones que se suelen imponer en cuanto a justificación de ingresos o avales, numerosos propietarios e inmobiliarias rehúyen alquilar a personas extranjeras o les exigen más requisitos (EAPN, 2013), sufriendo racismo también en este terreno, (de ahí que sea más apropiado emplear el término de colectivo «vulnerado» que «vulnerable»). Estas circunstancias, que se enredan con la inestabilidad laboral, hacen que sea complejo el acceso y la permanencia a una vivienda digna (Colectivo IOE, 2005; Sánchez Morales, 2009; Hernández Pedreño y López Carmona, 2013). La muestra más clara de esto son los procesos de «etnización de las infraviviendas» (CECS, 2001) o la “concentración de la población inmigrante en viviendas precarias” (Espinola Orrega, 2007). Este entramado produce que la persona migrante se vea expuesta a un círculo vicioso dentro del cual es complicado cumplir con las condiciones exigidas para poder traer a sus descendientes. La separación entre familiares conlleva en muchas ocasiones procesos de duelos para todas las partes implicadas. El hecho de que un niño o niña pase años separado de uno de sus progenitores constituye también un modo de violencia. Incluso, como algunos y algunas estudiantes expusieron, se dan casos en los que no se reconoce a la madre o al padre en el reencuentro, ya que se han criado con

otros familiares como tías, tíos, abuelas, abuelos, etc., y pueden pasar muchos años hasta que puedan juntarse de nuevo. Todo ello supone que las maternidades y paternidades transnacionales se erijan como una realidad cruda. Como se apuntó al inicio del subapartado, que no pueda darse la reagrupación familiar, así como los impedimentos existentes para trabajar o para contar con una vivienda digna se relacionan con los mecanismos y agentes estatales. Por eso, nos encontramos con que la separación entre familiares se enreda de manera estrecha tanto con la violencia institucional, como con la violencia derivada del duelo migratorio.

Es necesario destacar que los y las estudiantes que forman parte de familias transnacionales no son sujetos monolíticos, por lo que no experimentan ni la separación ni el posible duelo de la misma manera. Cada proceso familiar tiene sus propias características que variarán según el contexto de origen, la estructura familiar, las relaciones de género de la familia y la cultura, el estatus socioeconómico, la etnicidad, las edades, entre otros factores. Sin embargo, siempre son procesos duros que tienen una agencia importante en las subjetivaciones de los y las estudiantes. Uno de los elementos que caracterizan estos procesos es que son rizomáticos, cambiantes y conllevan contradicciones. El relato que comparte Lucrecia, madre de una estudiante, permite aproximarnos a la complejidad de la situación familiar y a estas contradicciones inherentes:

Laura (investigadora): ¿Qué crees que ha sido lo más difícil para tus hijos de venir desde Santo Domingo y empezar aquí en una escuela?

Lucrecia: No ha sido nada difícil. Todo bien, fácil. (...) Lo han vivido bien porque están con su madre. Porque, mientras estaban allá, estaban

enfadados. No querían hablar conmigo, que vaya para allá... Y eso. Pero llegaron aquí y están contentos, sí.

(Entrevista 6, Madre de alumna, Lucrecia, 29/11/2019)

El hecho de haber estado en España trabajando y tener a sus descendientes en República Dominicana se inscribe como una realidad difícil. A esto se suma el malestar y resentimiento hacia ella por parte de los hijos e hijas por haberse ido, que Lucrecia explica haber percibido. En el presente, una vez ya ha conseguido la reunificación familiar, sostiene un relato de positividad manifestando confort en el proceso de adaptación de estos hijos e hijas. Esto contrasta con lo que comparte su hija, quien se ve inmersa en un proceso de duelo migratorio:

Al principio le decía a mi madre que no me sentía bien aquí. Me decía: “pues ya te adaptarás”. Solo eso. Y yo no necesito solo eso. Cuando le digo algo de lo que me está pasando, dice: “No, tú estás loca”. Entonces, no me entiende. Por eso ya no le digo nada. (...) Siento que se me está pasando esta edad y no estoy haciendo nada. Nada, nada. Solo estar mal. Así no quiero estar porque luego me voy a arrepentir. Mi madre toma como ejemplo a mi prima, que vino muy pequeña y no le costó nada, se adaptó. Y le digo que ella no tenía la misma vida que yo tenía. Pero no me entiende eso tampoco. Yo necesito que alguien me diga “tú puedes”, pero no, nadie me lo dice. No dejan de compararme. (Entrevista 17, Estudiante 4º ESO-G2, Claudia, 15/12/2020)

La maternidad transnacional no es un proceso unidireccional (Pessar, 1999; Parreñas, 2005). Como menciona Rachel Parreñas, “no debemos suponer que la expansión de la maternidad para incluir el sostén de la familia se produce

sin conflicto o incluso sin rechazo por parte de quienes están siendo amantados ‘en casa’” (2005, p. 319). En esta línea, la maternidad transnacional no solo afecta durante el período de tiempo de separación, sino también una vez se consigue reunir la familia, pues las familias se construyen y reconstruyen durante el proceso migratorio; se reconfiguran al igual que se reconfiguran las subjetividades de las personas que componen la unidad familiar. En este sentido, cada miembro experimenta de modo diferente a su familia, dado que estas no son unidades homogéneas (Thorne, 1992).

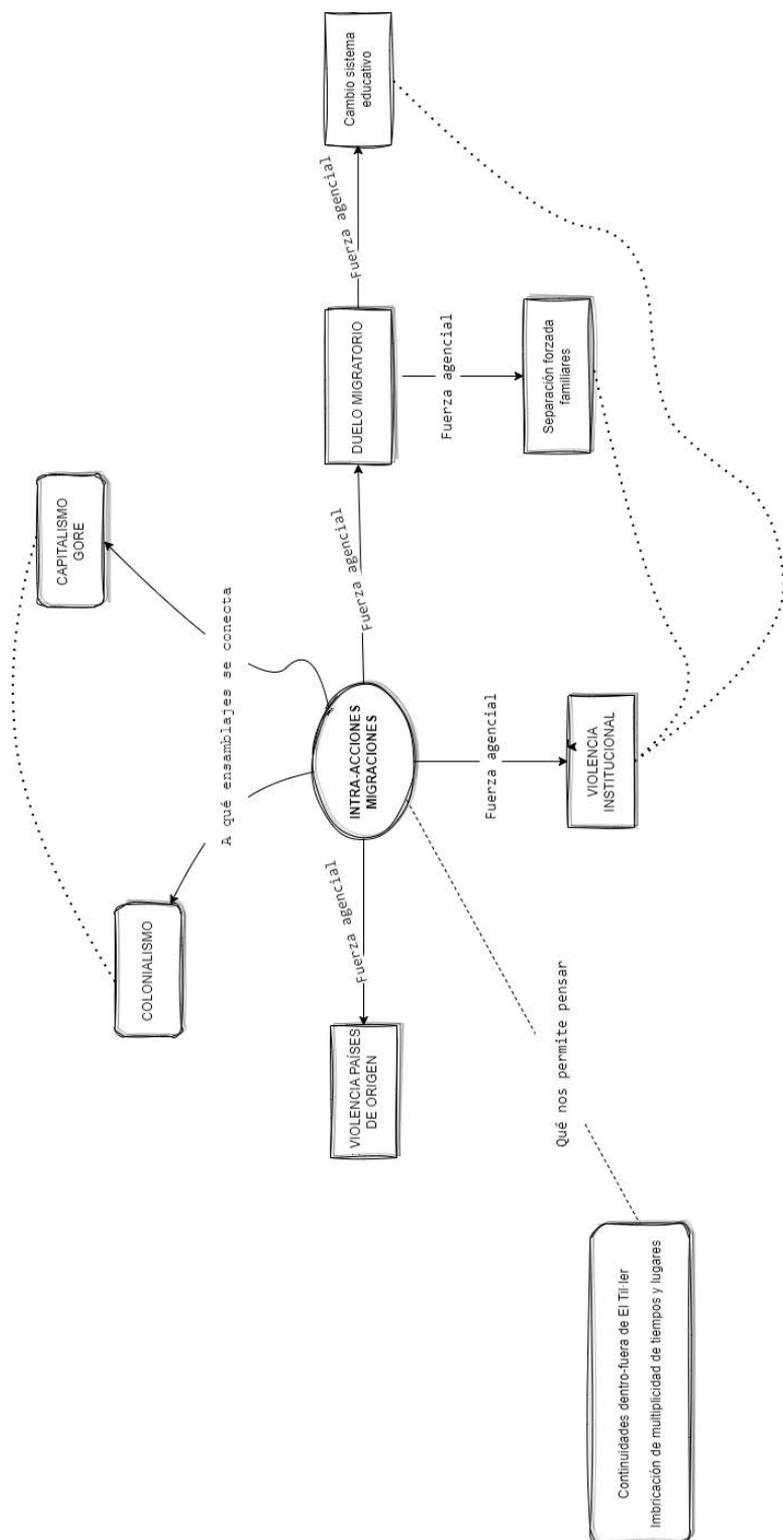


Figura 1

Captura primera: intersecciones de las migraciones en el campo de estudio

[Elaboración propia]

4.2. Intra-acciones de la raza: La racialización de los cuerpos

Manteniendo en el horizonte el objetivo de rastrear las diferentes fuerzas agenciales que circulan en El Tiller y que participan en los procesos de subjetivación, durante el trabajo de campo el racismo fue una de las fuerzas que irrumpía una y otra vez, haciéndose presente en la cotidianidad del centro. Seguir el rastro de esta fuerza conduce a considerar las intra-acciones de la raza en el fenómeno de estudio. Así, esta sección se enfoca en la relaciones y movimientos en torno a la raza.

Comienzo por establecer algunos puntos de partida sobre la noción de raza. La raza es una fuerza ideológica que estructura la macro y la micropolítica, ordena los estados nacionales y las vidas individuales (Leppänen, 2018). Argumento, tomando como base el trabajo que realiza Arun Saldanha (2007, 2013), que la raza es real y, no sólo persiste como fuerza biocultural y política en un entramado con otras fuerzas, sino que la raza misma emerge como una red de fuerzas y encuentros, como un ensamblaje que produce movimientos, agencias y eventos. Incluir un enfoque ontológico de la raza (Saldanha, 2007, 2013) permite comprenderla como un fenómeno relacional y también abordar su materialidad (M'charek, 2013). Comprender la raza como fenómeno material no significa dejar de lado o considerar irrelevantes las formaciones discursivas (ibid). Todo forma parte del mismo entramado. Este enfoque tiene consecuencias en los modos de aproximarnos al racismo, pues, si bien es apropiado abordarlo como construcción ideológica, como conjunto de prácticas históricas y como un concepto social, esta aproximación es insuficiente. Mirar el racismo en su complejidad implica mirarlo como

construcción social e ideológica y como realidad material. Así, el racismo puede ser entendido como movimientos discursivos y materiales, como fuerzas agenciales que perpetúan las desigualdades (Saldanha, 2013). Por tanto, la raza permite rastrear “cómo los cuerpos se diferencian materialmente en jerarquías” (Saldanha, 2013, p. 7), conectando estos ordenamientos jerárquicos de los cuerpos con el racismo. Continuando con el pensamiento de Arun Saldanha (2006), el autor sostiene que “el concepto de raza no es para ordenar taxonómicamente, sino para estudiar los movimientos entre los cuerpos humanos, las cosas y su entorno cambiante” (p. 19). El objetivo es atender a qué hace en el día a día, qué hace en las relaciones, cómo circula en el contexto concreto de El Til·ler, y qué agencia tienen en los procesos de subjetivación. Con este propósito, a lo largo del apartado se sitúan diferentes movimientos que provoca la intra-acción de la raza con otras fuerzas.

4.2.1. Las huellas

El primer acercamiento a la cuestión de la raza con el alumnado⁵² se dio en la cuarta sesión de trabajo de campo con 4º de ESO en la que realizamos dinámicas basadas en el teatro del oprimido (Boal, 2013) para trabajar los sentidos de pertenencia y la cuestión del poder. Al final de la sesión, una de las estudiantes expuso su deseo de hacer teatro hablado, es decir, representar un personaje y aprenderse el guion (en oposición a las dinámicas que habíamos realizado, que eran mudas):

Julia: Sí, el de “negra soy, negra nació, negra seré”⁵³.

⁵² Esto no significa que la raza no hubiera estado presente en la investigación de tesis hasta ese momento. Pero en este caso se señala el primer momento en el que se trabaja el tema con el estudiantado.

⁵³ Este comentario hace referencia a que el curso anterior habían trabajado con Silvia Albert Sopale, quien realiza la obra de teatro *No es país para negras* en la cual cita los siguientes

Rocío: Eso es estar orgullosa de lo que eres.

Julia: Está guapo ese teatro.

Nelly (investigadora): Bueno, si queréis el lunes podemos hacer un ejercicio sobre qué sois vosotros, como ha dicho ella.

Rocío: Sí, porque últimamente es verdad que hay mucho racismo.

Julia: Es verdad, ¿qué está pasando? Da mucha rabia.

Rocío: En verdad todo el mundo, quieras que no, hasta sin querer, hace racismo.

Jesús: Y discriminación.

Rocío: Sí, discriminamos todos.

(Transcripción sesión 4 trabajo de campo, 4º ESO-G2, 20/11/2020)

El grupo evidencia la existencia cotidiana de racismo y la percepción de que este ha aumentado como una problemática que les preocupa. Se da un movimiento dirigido por el propio estudiantado desviando la investigación hacia realidades que les importan y les tocan, de manera que se prioriza abordar el tema del racismo y la discriminación por encima de otros puntos que estaban preestablecidos en la organización inicial de estas sesiones del trabajo de campo. Así, en el siguiente grupo de discusión se profundizó en estas cuestiones:

Raquel: ¿Qué tipos de discriminación conocemos?

Fátima: ¡Xenofobia! A los asiáticos o chinos.

Rocío: Y a los gitanos. Que a los gitanos nos hacen mucho racismo, eh. Yo no entiendo por qué.

[Hay un gran silencio en el aula]

versos: "Negra soy, negra, negra, negra soy, negra, sí, negra soy. Y alisar mi cabello no quiero, no. Y voy a reírme de aquellos que llaman a los negros gente de color. ¿Y de qué color? ¡Negro!"

Saima: El grupo callado.

Sergio: Palito de interrogación y de exclamación.

Rocío: Es por la raza.

(Grupo de discusión 6. 4º de la ESO, El Tiller, 23 de noviembre de 2020)

En el silencio que se genera podemos hallar unos rastros, unos posos, algo que podríamos pensar bajo el concepto de «huella» (van der Tuin y Verhoeff, 2022). En este caso, el silencio evoca la huella de una herida histórica, una herida infringida por una falta de reconocimiento de la población romaní a quienes se les ha negado incluso su condición de humanos; evoca la huella de un sufrimiento por haber sido posicionados en la expulsión social y haber sido incluso víctimas de intentos de exterminio⁵⁴. Así, el silencio que se hizo en el grupo, sostenido durante varios segundos, puede ser leído como una herida que el sujeto subalterno enseña al sujeto normativo para mostrar una falta (Spivak, 1987; Ahmed, 2015), un sufrimiento o una injusticia. De esta manera, la huella “hace presente lo ausente, establece posiciones y relaciones, produce sentido y exige interpretación” (van der Tuin y Verhoeff, 2022, p. 196), como en la explicación que demanda Rocío: “Yo no entiendo por qué”.

⁵⁴ En España el 28 de junio de 1749 Fernando VI junto al obispo Vázquez de Tablada dictó la prisión general para toda la población romaní, separando a hombres y niños mayores de 7 años por un lado, y a mujeres, niñas y niños menores de 7 años, por otro con el objetivo declarado del exterminio de la población romaní. Una vez apresados se embargaron todos sus bienes. El gobierno predijo que se apresaría a 9.000 personas. Estos hechos se conocen como la Gran Redada y ocurrieron en un clima en el que se llevaba 300 años construyendo discursos políticos e intelectuales contra la población romaní, asociando esta a la peligrosidad, la vagancia, el robo, etc. (Filigrana, 2020). De la Gran Redada se calculan entre diez y doce mil víctimas (Gómez Alfaro, 1993). Además de este acontecimiento, la población romaní en Europa sufrió la deportación a las colonias por Portugal y Reino Unido, esclavitud en diversos países, espacialmente en Rumanía y el intento de exterminio en campos de concentración durante el nazismo (Agüero y Jiménez, 2020).

Por otro lado, el silencio también indica un modo determinado de relacionarse con el fenómeno del racismo vinculado a sentimientos de incomodidad que pueden surgir al abordar cuestiones sobre raza y racismo. En esta línea es relevante el trabajo que desarrolla Michalinos Zembylas (2018a) sobre la incomodidad blanca, la cual se describe, no como emoción individual, sino como fuerza colectiva, social y política que forma parte de la producción y el mantenimiento de las estructuras y prácticas coloniales. La incomodidad blanca se vincula a la falta de voluntad de los sujetos por abordar y examinar sus privilegios de blanquitud. De esta manera, la incomodidad o el malestar blanco evita el diálogo racial, manteniendo el *status quo*. En este caso, el silencio en el grupo sí que visibiliza incomodidad ante la herida histórica infringida al pueblo romaní. Sin embargo, esta incomodidad no puede ser leída del todo desde el concepto de «incomodidad blanca», dado que el conjunto de estudiantes del grupo no se sitúa en la blanquitud. Esto ayuda a que, en lugar de generar una evitación del diálogo, emerja la voluntad de indagar en la existencia de racismo, en tanto otros y otras comparten una herida similar. En relación con esto, en el grupo de discusión siete se produce el siguiente diálogo entre dos estudiantes:

Rocío: (...) Porque no sabemos de dónde venimos los gitanos. No tenemos un... Y que venimos de la India, mentira. Por eso es por lo que nos hacen más racismo porque, claro, al no ser de ningún lado en concreto...

Fátima: Pero los gitanos de aquí de España todos son españoles. Pero, por ejemplo, a mí o a ella (señala a Saima), a los árabes también nos hacen racismo. Hay racismo más constante que a los gitanos. A los gitanos les cuentan como españoles; a los árabes les cuentan como... ¿sabes?

(Grupo de discusión 7, 4º de la ESO, El Til·ler, 27 de noviembre de 2020)

Este diálogo en el que cada una de las estudiantes señala el daño sufrido de su población étnica apunta a cómo las percepciones subjetivas de la discriminación racial se relacionan con la pertenencia étnica. Además, las heridas que exponen señalan la vergüenza de la nación, que se presenta “como una entidad que ha ‘fallado’ en su ideal multicultural, al perpetuar ciertas formas de racismo” (Ahmed, 2015, p. 172). Las estudiantes visibilizan una falta de reconocimiento, un «no contar» para la nación que habitan. Por tanto, podemos determinar que el proyecto multicultural del Estado-nación fracasa dado que se sigue sustentando sobre un entendimiento de la alteridad y la diferencia como falta de reconocimiento, generándose diversas formas de racismo. Esta conjugación histórica de jerarquías etnoraciales estructuran y configuran las relaciones presentes del sistema-mundo⁵⁵. Por tanto, las heridas históricas que determinados pueblos sufrieron a causa del colonialismo y la hegemonía occidental tienen agencia en las relaciones de opresión racial de hoy en día. Esto indica cómo la raza es un artefacto histórico, un ensamblaje de “materia, discurso y prácticas irreductibles a una sola esencia atemporal” (Moore et al., 2003, p. 42). De nuevo, la noción de huella es una herramienta útil para entender esto, ya que la huella cuestiona la concepción del pasado como cerrado y como un absoluto, “el pasado se vuelve situacional, relativo y relacional. El pasado que porta consigo la huella se vincula con el momento presente: la huella es un signo del pasado del que el presente no puede desenredarse” (van der Tuin y Verhoeff, 2022, p. 196).

⁵⁵ El sistema-mundo es un término empleado originalmente por Immanuel Wallerstein (1979, 2003) para definir la configuración de la modernidad como una economía-mundo que comenzaría a originarse en el siglo XVI con la expansión de ciertos territorios sobre las colonias. Después ha sido usado por autores y autoras especialmente del grupo modernidad/colonialidad como Aníbal Quijano (2014), Walter Dignolo (2005), Enrique Dussel (1999), María Lugones (2008), Ramón Grosfoguel (2010) para designar al sistema civilizatorio capitalista haciendo referencia a su compleja totalidad (sistema) y a cómo su dimensión es universal (mundo) (Filigrana, 2020).

Los enredos de esta huella con el presente emergieron en el campo de estudio:

Nelly (investigadora): ¿Entonces aquí no existe el racismo?

Sergio: No, obvio que sí, hombre. Muchísimo.

Fátima: Sí, sí que existe.

Jesús: Ah, ¿en España son racistas?

Sergio: Muchísimo.

Fátima: De todo tipo.

Raquel (investigadora): ¿Dónde veis el racismo?

Fátima: En la calle.

Sergio: En la calle.

(Grupo de discusión 6. 4º ESO-G2, 23/11/2020)⁵⁶

Como se aprecia, el racismo se materializa en el presente, siendo las experiencias de rechazo social y exclusión racial elementos que participan en los procesos de subjetivación del estudiantado. Todo esto conduce a plantear qué hace la blanquitud y qué hace la negritud en las relaciones sociales, qué hace la raza en las relaciones en las que los y las jóvenes se están construyendo, preguntas que se siguen desplegando en los siguientes subapartados.

4.2.2. Los encuentros

Partiendo de la pregunta de qué hace la raza en las relaciones, tomamos el siguiente fragmento de una entrevista a una estudiante: “O la típica frase de

⁵⁶ Nelly plantea la pregunta de si no hay racismo en España porque previamente se estaba discutiendo sobre el racismo existente en Estados Unidos. En el caso de Jesús, pregunta al resto de compañeros y compañeras porque lleva pocos meses en España y reporta que aún no ha experimentado discriminación por motivo racial.

‘vete a tu país’, ¿sabes? Porque yo nací aquí, pero toda mi vida he vivido en El Salvador y, pues nada, es lo típico que te dicen” (Entrevista 22, Estudiante 3º ESO-G1, Patricia, 28/01/2021). Hay un encuentro entre dos cuerpos en el que el cuerpo de Patricia es racializado. En el proceso de racialización se mueven unas relaciones poder, una práctica racista que, en este caso, se materializa en la agresión verbal. La negritud hace también que el cuerpo de ella sea interpretado como migrante o extranjero: “vete a tu país”. El racismo adopta la forma de deseo de expulsión del territorio de un otro u otra que se considera externo a la identidad nacional. Como pone de manifiesto Carmen Romero Bachiller (2006) siguiendo la argumentación de Stuart Hall (2002) el capitalismo está racialmente estructurado, lo que se relaciona con que las identidades nacionales se forman mediante procesos de cierre que dejan fuera y excluyen a unos «Otros», a lo abyecto, creando fronteras que dividen un «nosotros» de un «ellos», «lo igual, lo mismo» de «lo diferente». De esta manera, el reconocimiento como migrante depende en gran medida de las fijaciones contingentes que establecen el afuera y el adentro del estado-nación “como ficción homogeneizada con resonancias corporales, donde se incluyen determinado tipo de competencias lingüísticas o acentos como propios” (Romero Bachiller, 2007, p. 5). Se crean fronteras entre la universalidad o la norma, –la cual está conformada por lo occidental blanco–, y el otro u otra migrante. La inclusión y exclusión de la identidad nacional se construyen en base a estos procesos de racialización en los que la división entre el «nosotros/nosotras» y el «otros/otras» se da, en gran medida, en base a encarnar la blanquitud o la negritud (este punto se retomará más adelante).

En síntesis, cuando los cuerpos se encuentran, se generan procesos de racialización, y en estos encuentros se ponen en juego diferencias “que ya

están constituidas y que funcionan precisamente como mecanismos de exclusión social de una comunidad” (Ahmed, 2004, p. 195). Al ponerse en circulación diferencias previamente constituidas, lo que se produce es la fetichización de los cuerpos:

Fátima: Te juzgan sin saber nada de ti. Sólo por cómo eres físicamente.

Gonzalo: Exacto. O dependiendo de qué raza eres.

(...)

Rocío: Eso sí que importa. Te toman de algo que hay veces que tú mismo no sabes lo que es.

Gonzalo: Te prejuzgan antes de conocerte.

(Grupo de discusión 6. 4º ESO-G2, 23/11/2020)

Diversos y diversas estudiantes perciben cómo recaen sobre ellos y ellas ciertos estereotipos, una mirada externa que les señala como otros y otras. El estudiantado no llega a ser conocido; es directamente reconocido como «otro», como diferente. En este ejercicio de construcción de estereotipos se privilegia lo visual como elemento para el reconocimiento, ya que las marcas de otredad se dan en base a la piel (Romero Bachiller, 20076). En palabras de Sara Ahmed: “‘La piel’ como la frontera inestable entre el cuerpo y sus otros resulta fetichizada (en el sentido que parece ‘contener’ la verdad de la identidad del sujeto)” (Ahmed, 1998, p. 27). Una de las formas que adquiere la fetichización de los cuerpos racializados⁵⁷ es la criminalización hacia estos

⁵⁷ Otra línea en relación a esta fetichización es la que se vincula a la intersección entre raza y nación y sexualidad y género, cuestión en la que existe todo un campo de literatura creciente (Anthias y Yuval-Davis, 1992; Collins, 2000; hooks, 1991; Viveros Vigoya, 2002 entre otros). Como sostiene Peter Wade, cuando existe una jerarquía social que “tiene dimensiones racializadas (es decir, que se juega con imágenes y discursos raciales y se constituyen y se reproducen identidades raciales), una técnica común en la dominación es el control sobre la sexualidad y el sexo”, siendo una de las formas “la cosificación y fetichización del subalterno en términos sexuales (como objeto del deseo y repugnancia)” (Wade, 2008, p. 41).

sujetos que en ocasiones se produce, poniendo a la persona racializada bajo sospecha y vigilancia (Mezzadra, 2017). En esta línea, una de las estudiantes de 3º de ESO (G1), española de población romaní, comparte un episodio de discriminación racista que se vincula al espacio público de la calle:

Paula: ¿Os habéis sentido incomprendidas por tener alguna experiencia cultural distinta?

Alicia: Sí, muchas veces. Muchísimas veces. Por ejemplo, fuimos a un centro comercial, y desapareció un rímel. Y, como éramos niñas, o sea, había muchas gitanas, había unas cuantas, directamente fueron a por nosotras. Y luego el rímel estaba en el suelo.

(Entrevista 22, Estudiante 3º ESO-G1, Alicia, 28/01/2021)

La acusación de las trabajadoras de la tienda a las jóvenes de población romaní supone una forma directa de racismo que pasa por la criminalización de los cuerpos distinguidos como «otros». Detrás de un acto, como puede ser una mirada de sospecha, se da toda una conjugación de relaciones de poder. En este caso, la conducta acusadora de la dependienta se conecta y se construye sobre un discurso histórico que desde el siglo XVII asocia la vagancia, la criminalidad, el hurto y el engaño como forma de vida de la población romaní (Ramos Vázquez, 2009), representaciones que aún quedan en el imaginario social y que contribuyen a la construcción del racismo como política de odio (Ahmed, 2015). Esto se relaciona con lo que Weheliye denomina “ensamblajes racializantes” (2014, p. 43), en los que se enredan amenazas del terrorismo y las políticas y lógicas de prevención contraterroristas.

Otro ejemplo de cómo en los encuentros se activan diferencias previamente constituidas se aprecia en el siguiente fragmento del grupo de discusión seis:

Rocío: Se sorprenden al ver una gitana estudiando.

Jesús: Rocío, ¿pero por qué se sorprenden?

Rocío: ¡Yo qué sé!

Fátima: Porque el promedio de los gitanos que no acaban los estudios

Rocío: A ver, pero es como un payo, por ejemplo, tú también puedes terminar o no.

(Grupo de discusión 6, 4º ESO-G2, 23 de noviembre de 2020)

El propio hecho de sorprenderse porque alguien de población romaní estudie constituye una forma de racismo. Ante la afirmación de que la sorpresa se justifica porque es un porcentaje menor el que logra tener éxito académico, Rocío muestra enfado. En esta línea, otros y otras estudiantes manifestaron sentir rabia ante situaciones de racismo. La indignación, la rabia o el enfado pueden movilizar al alumnado a relacionarse de modo diferente con la experiencia de racismo: “Los compañeros, a veces, se sorprenden: ‘qué raro, una gitana aquí estudiando, cuando las gitanas van al mercado’. Y digo: ‘bueno, pues podemos cambiar eso. Así que yo lo voy a hacer, voy a salir hasta por el telediario” (Entrevista 14, Estudiante 4º ESO-G2, Rocío, 27/11/2020). La ira o el enfado ante una injusticia moviliza a oponerse ante ella. Esto es lo que podemos denominar “ira moral” (Zembylas, 2007, p. 16). Siguiendo el planteamiento de Zembylas y Chubbuck (2009), la politización de la ira puede actuar como fuerza crítica y transformadora que contribuya a materializar mejores oportunidades de aprendizaje para el alumnado marginado.

4.2.3. Enredos temporales

Es necesario considerar que habitamos un sistema etnocéntrico donde predomina la cultura occidental que de por sí se ha construido sobre relatos xenófobos y racistas, ya que la construcción negativa de la alteridad, de los otros no occidentales es la base que sostiene la identidad europea (Negri, 2005). En esta línea, las personas migrantes no blancas enfrentarán un racismo estructural que se manifiesta de diferentes formas. Por ello, es importante señalar que el racismo no se sitúa únicamente en el plano psicológico de la persona que lo ejerce, sino que se inscribe en ordenamientos sociales y tiene consecuencias materiales en las subjetividades de quienes lo sufren. Todo esto conlleva formas concretas en las que el racismo se manifiesta cotidianamente, formas con las que el alumnado se relaciona y que pueden inscribir marcas en sus subjetividades, como por ejemplo aquellas que se mencionaron anteriormente: la discriminación laboral y la discriminación en el acceso a la vivienda.

Pensar qué hace la raza lleva a considerar la distribución desigual de la vulnerabilidad. El cuerpo racializado se enfrenta a vivir una mayor vulneración ya que es “marcado como el «otro» en torno al cual se moviliza toda una historia acumulada, pero oculta, de discriminación, colonización y racismo hacia las personas negras” (Romero Bachiller, 2006, p. 276). Una de las manifestaciones de esta vulnerabilidad se evidencia en una dificultad superior para acceder a los derechos básicos como el derecho al trabajo:

Rocío: Se nota [el racismo] al buscar trabajo. Acompañé a mi primo a buscar trabajo y al final de la entrevista, en un puesto para el que tenía experiencia, le preguntaron: “¿Eres gitano?” Dijo que sí, porque no vas a negar lo que

eres. Le dijeron que ya le llamarían y, tres años después, aún no le han llamado.

Gonzalo: Igual encontraron a alguien que estaba más preparado.

Rocío: No. Al decir que eres gitano ya te miran mal. (...) ¡Que son todos unos racistas!

(Transcripción sesión 4 trabajo de campo, 4º ESO-G2, 20/11/2020)

De nuevo emerge la discriminación a la que la población romaní se ve expuesta. También se da una reafirmación de la etnia a la que pertenece: “no vas a negar lo que eres”, que apunta a la identificación con un colectivo o comunidad como parte del proceso de subjetivación. Dado que la pertenencia étnica es un elemento importante en el proceso de subjetivación identitaria, la experiencia de sufrir racismo puede intensificar la reafirmación de pertenencia a una comunidad étnica.

Otro de los derechos básicos que se pueden ver vulnerados por el racismo es el acceso a vivienda: “Cuando vas a pagar una casa siempre te discriminan por la etnia. Cuando mi tío pidió una casa, o sea una habitación en alquiler, le preguntaron de qué etnia era” (Fátima, Grupo de discusión 6. 4º ESO-G2, 23/11/2020). Las posiciones que ocupan los sujetos siempre son fruto de la intersección de varios ejes. Por ello, las exclusiones que viven no son únicamente económicas, raciales o sexistas. En la situación que Fátima expone se cruza el racismo con la islamofobia. Esta intersección permea su proceso de subjetivación. Además, la intra-acción de estos factores entraña una agencia que no sólo se vincula a la construcción de subjetividad en el presente, sino que pone en circulación miedos en relación con su futuro. De este modo, se introduce la cuestión de cómo los procesos de subjetivación también se vinculan con el futuro. Fátima señala como obstáculos para

conseguir sus metas el racismo y la etnia: “Porque si yo el año que viene voy a empezar a llevar pañuelo, si yo llevo pañuelo, no me van a dar un trabajo. A eso es a lo que me refiero” (Grupo de discusión 7, 4º ESO-G2, 27/11/2020). En el miedo que Fátima describe se da de nuevo el cruce de ejes de opresión y discriminación: racismo, machismo e islamofobia. Además, no solo los procesos de subjetivación conllevan un enredo ontológico de pasado, presente y futuro, sino también el propio racismo. Si bien los casos compartidos son vivencias racistas del presente, la rabia, el enfado, el miedo u otros sentimientos que se activen y muevan, conectan tanto con la herida histórica -la huella mencionada anteriormente- como con la apertura hacia el futuro (Ahmed, 2015), influyendo así en sus posibilidades de ser, de reconocimiento y de lograr sus objetivos y deseos.

4.2.4. Más allá de los dualismos

Las distintas prácticas racistas a las que se ven expuestos y expuestas se ven atravesadas por el despliegue de fronteras entre la ficción identitaria del «nosotros» de la nación y la posición de otredad, que les delimita como migrantes o como extraños o extrañas. Sin embargo, la creación de fronteras no se produce únicamente en base al dualismo blanquitud/negritud, encarnando, por un lado, el estudiantado la negritud y, por otro lado, encarnando la blanquitud la norma. La raza produce movimientos de los sujetos mucho más complejos que no pueden ser mirados desde una lente dicotómica. Como sostiene Arun Saldanha, “la segregación entre colonos y colonizados es el resultado aparentemente binario de muchos procesos materiales esenciales que, cuando se analizan, la hacen mucho menos binaria [la segregación]” (Saldanha, 2006, p. 20). Para aproximarnos a esta

complejidad, tomemos cómo el estudiantado también participa en la creación de estereotipos y la fetichización de los cuerpos marcados como los otros:

Julia: Pero eso [el acoso verbal callejero a las mujeres] pasa más... Hay que decirlo, eso pasa más con los paquis o los moros.

Gonzalo: Buah, qué estereotipo, loco.

Julia: Eso es verdad, hay que decirlo. De hombres que te miran así, morbosamente.

Gonzalo: Buah...

Fátima: No, no. A mí siempre que me han acosado son todos españoles o latinos.

Julia: A mí los moros. Cuando vas a comprarle a la tienda, aunque sea un shawarma, y te están mirando así (...) A ver, yo lo he dicho porque me ha pasado más. Pero también he estado en un autobús y me decían cosas los latinos.

(Grupo de discusión 7, 4º ESO-G2, 27/11/2020)

La otredad se construye como aquella que sustenta los comportamientos más machistas en contraposición a un nosotros constituido por una misma comunidad étnica. La mirada que fetichiza los cuerpos como «otros» (Romero Bachiller, 2006) necesita de la proyección de estereotipos. Por tanto, los estereotipos funcionan como una práctica cotidiana que a través de la reiteración produce marcas en ciertos cuerpos diferenciándoles como «otros», contribuyendo así a la estabilización hegemónica de las diferencias. Las características negativas que se atribuyen a los cuerpos de los otros –como pueden ser la degeneración moral, la criminalidad, el atraso cultural, etc.– varían según el grupo de identificación desde el que se haga la construcción de alteridad.

A partir de lo planteado, se comprende que “nadie ‘tiene’ una raza, pero los cuerpos están racializados” (Saldanha, 2004, p. 18). Es decir, la raza no es vista como una categoría identitaria de los sujetos, como una diferencia que lleven consigo de manera esencial, sino como fuerza agencial y como un ensamblaje discursivomaterial en sí mismo. Precisamente por eso podemos determinar que tanto la raza como el racismo van más allá de las identidades fijas y esencialistas, más allá de la lógica binaria. Las estructuras dualistas que dividen «los otros» y «nosotros», «lo igual» y «lo diferente» crean unos puntos de adhesión e identificación entre comunidades, y lo hacen a través de prácticas de exclusión y a través de construcciones de otredad (en las que esos otros encarnan lo diferente). Pero estas formaciones de comunidad no son fijas ni estables. Los puntos de adhesión de los cuerpos a esa colectividad no son sólidos, pero tampoco fluidos. Podríamos decir, siguiendo la propuesta de Arun Saldanha (2006), que son viscosos, ya que las características de la viscosidad pueden ayudar a entender cómo se dan estos procesos: Hay unos puntos de adhesión e identificación en base a los cuales ciertos cuerpos se pegan, y emerge así la colectividad. Pero no es una formación perfectamente sólida, sino que está en tensión, en indeterminación continua. Dado que los puntos de adhesión e identificación colectiva funcionan de modo excluyente (en contraposición a la otredad que se construye), es probable que los elementos que están «pegados» en la colectividad no deseen merzclarse, se quiere mantener el «nosotros/nosotras». De esta manera, “la viscosidad invoca la tensión superficial y la resistencia a la perturbación y a la mezcla” (Saldanha, 2006, p. 18). Pero lo cierto es que ese «nosotros» o «nosotras» es siempre una formación temporal, local e indeterminada, pues “bajo ciertas circunstancias, la colectividad se disuelve, los cuerpos constituyentes fluyen libremente de

nuevo” (Saldanha, 2006, p. 18). Por tanto, la raza es una fuerza agencial que intra-actúa creando formaciones que son contingentes.

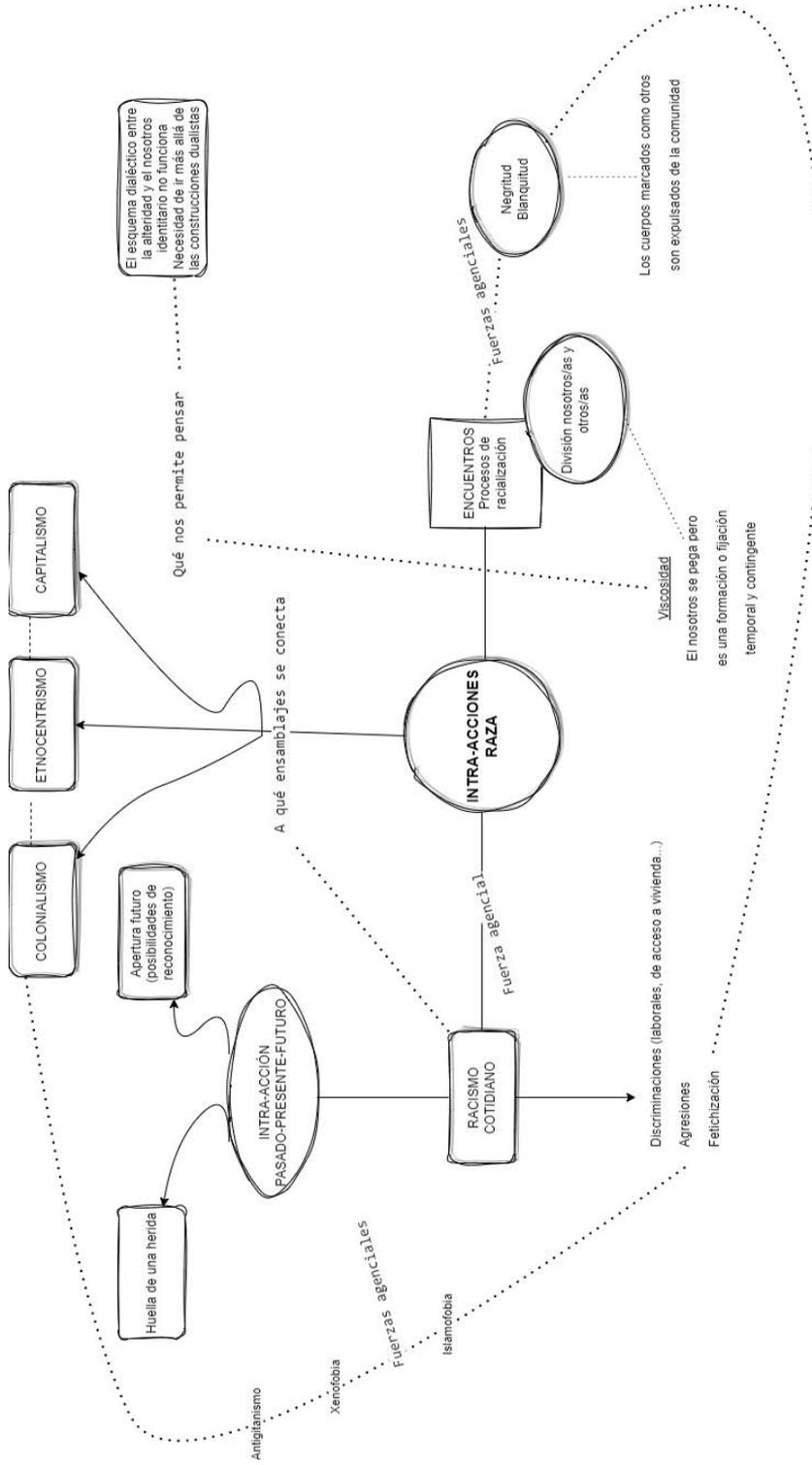


Figura 2
Captura 2. Intra-acciones de la raza
[Fuente: Elaboración propia]

4.3. Intra-acciones entre religión, cultura, género y sexualidad: hacia la diferencia afirmativa

En el capítulo 2 se desarrolló una propuesta de enfoque interseccional que comprende raza, etnia, clase, sexualidad, género, edad y religión, como elementos situados en los procesos, en patrones de relaciones, y no como categorías contenidas en identidades estancas. En las entrevistas con el estudiantado, ante la pregunta de si existían ocasiones en las que habían sentido incompreensión por su experiencia cultural, algunas estudiantes hicieron alusión a vivencias y realidades que estaban atravesadas por patrones de género, religiosos, culturales y por el espacio familiar, visibilizando su inseparabilidad y entrelazamiento. Este hecho abre la posibilidad de explorar cómo el proceso de subjetivación de género se articula en relaciones de intra-actividad con el mundo materialdiscursivo. En este apartado tomamos este marco conceptual para rastrear cómo el alumnado se va construyendo en procesos de normativización (si bien la repetición de normas de género, religiosas, culturales nunca es idéntica) y, al mismo tiempo, está inmerso en un continuo movimiento y transformación material. Para ello, se toman algunos casos de estudiantes para ver qué nos permiten pensar acerca de la agencia relacional que emerge de las intra-acciones de género con otras fuerzas.

4.3.1. La diferencia como multiplicidad

El giro nuevo materialista considera el espacio no como mero contexto pasivo donde suceden las relaciones humanas. Defiende que los cuerpos no se posicionan en el espacio, sino que se constituyen intra-activamente con él

(Barad, 2007). De este modo, las subjetividades del alumnado se están construyendo y transformando a través de las relaciones co-constitutivas con diferentes espacios, como son el barrio, la casa o el instituto. Si bien el tema del espacio se trabaja extensamente en la Meseta II, basta exponer ahora la imposibilidad de separar estos espacios. Aunque cada uno de ellos cuente con sus particularidades y sus propios mecanismos de normativización, forman un enredo y se vuelven inseparables en los procesos de subjetivación del alumnado. Así, este entra en relación con normas de género y sexuales, religiosas y culturales que devienen de lugares diferentes, como son la familia, la comunidad religiosa, la institución educativa, la sociedad de acogida, la sociedad del país de origen, entre otros. Estos diferentes lugares se ensamblan en el devenir del proceso de subjetivación. El siguiente fragmento de la entrevista individual con una de las estudiantes permite observar algunas de las diferencias entre los mandatos de género impartidos desde el ámbito familiar y el escolar:

Paula: ¿En algún momento te has sentido incomprendida por tener una cultura distinta, unas costumbres distintas a las de otras personas?

Saima: Sí. Porque en primaria hacíamos piscina y en mi cultura... Mis padres no me dejaban ir a piscina, entonces, yo me quedaba sola y todos se iban a la piscina, y yo sola aquí.

Paula: Vale. ¿Y ahora cómo es? ¿Siguen yendo a piscina tus compañeros?

Saima: No. Ahora no van, y tampoco me dejarían ir si fueran.

Paula: ¿Y tú cómo llevas todo esto?

Saima: Bien, en mi casa estoy bien y aquí también. Es que en la escuela no hablamos de culturas y todo esto, estamos bien todos.

(Entrevista a Saima, 4º de ESO-G2, 27/11/2019)

Aparece la palabra cultura con connotaciones negativas cuando explica que en el instituto no hablan sobre esta y están todos bien. Luego una de las posibles estrategias para la convivencia es evitar o eludir las diferencias, pues al no hablar de culturas diferentes, no se estarían produciendo desencuentros o conflictos. A partir de las palabras que comparte Saima, no podemos deducir si estar en relación con normas de género diferentes en el espacio del instituto y en el de la casa genera en ella alguna clase de conflicto. Lo que sí que permite la entrevista partiendo de la relacionalidad entre espacios es romper con la visión de Saima como un sujeto atrapado entre dos mundos entre los que tiene que aprender a transitar, pues estos mundos tienen límites porosos, se permean y se configuran mutuamente, están enredados en su proceso de subjetivación. Una comprensión dicotómica pondría los valores de la educación de los países occidentales en conflicto con los valores del islam (Allen, 2018), situando a Saima en un dilema sobre qué seguir, qué valores adoptar. Tal dicotomía resulta problemática, pues corre el riesgo de caer en la representación de la religión, en este caso encarnada en los mandatos familiares, como un espacio intolerante, frente al instituto, como un espacio que posee una ética progresista de manera exclusiva. Lo arriesgado del discurso se debe a que puede conducir a una ceguera de género que establezca que las alumnas migrantes experimentan opresión de género en forma de contención, una opresión dada por una cultura atrasada y que es ejercida como poder prohibitivo de arriba hacia abajo en familias migrantes patriarcales tradicionales (Gregoriou, 2011). En esta línea, es interesante

rescatar este fragmento de la entrevista con la tutora del aula de acogida⁵⁸ del centro:

Se produce un choque muy bestia y muy duro depende de qué lugares vienen, de que las mujeres... (...) ¿Qué pasa? Que lo primero que tuve que aclarar es cómo trabajamos aquí. Aquí las mujeres somos libres y los hombres somos libres, y donde nos mezclamos e intentamos que haya equilibrio, y donde los hombres no son más que las mujeres y las mujeres no les hemos de hacer las cosas a los hombres. (...) Y ellos al final se ven inmersos en dos mundos, donde cumplen unas normas en casa y donde aquí, claro, no es muy normativo. (...) Y yo espero y deseo que se vuelvan más libres, ellas. (...) Y de género he tenido que explicar que aquí somos libres, y podemos enseñar nuestro cabello, podemos vestir como queramos... (Entrevista 7, Tutora del Aula de acogida, Nuria, 29/12/2019)

Es evidente la desigualdad de género y la opresión por sexo y género de las alumnas, pero bajo esta lógica de oposición, se concibe la igualdad de género como un valor ya existente en los países occidentales, como un principio social establecido hace ya mucho tiempo. Se corre el riesgo de incidir en un “neoevolucionismo etnocéntrico que sostiene que la verdadera liberación de la mujer sólo puede darse en un entorno occidental” (Suárez Navaz, 2004, p. 301). Además, bajo esta lógica la intersección género-cultura se ubica solamente en el ámbito familiar y privado. Obviamente este ámbito privado y la opresión que en él se ejerza ha de abordarse, pero una mirada

⁵⁸ El Aula d’acollida (Aula de acogida) es un recurso otorgado por la Generalitat que tiene como objetivo posibilitar una atención específica al alumnado extranjero recién incorporado para proporcionar el aprendizaje de la lengua vehicular a través de programas específicos, aunque también se trabajan aspectos emocionales. Cada comunidad autónoma cuenta con su propia medida para proporcionar este espacio, por ejemplo, las Aulas de Enlace en Madrid o Aulas Temporales de Adaptación lingüística (ATAL) en Andalucía.

interseccional no puede dejar fuera las opresiones del país de acogida, y la desigualdad de género en sus políticas e instituciones, incluidas las educativas. La subordinación de las estudiantes migrantes no se debe a unas normas de género de sus culturas, entendiendo el género como algo esencialista que ellas traen consigo, sino que remiten a una organización mayor, el patriarcado. Las vidas de las mujeres están sometidas a una fuerte normatividad que es transversal a este sistema y se manifiesta en múltiples esferas como el vestir, la conducta, la sexualidad, etc. Así, el patriarcado emerge como una férrea fuerza agencial en los procesos de subjetivación, lo que con frecuencia es fuente de conflictos. Vivir entre diferentes culturas en las que las normas de género y sexualidad varían puede incrementar aún más la conflictividad y generar tensiones, pero situar la opresión de género en culturas no europeas u occidentales, en los cuerpos marcados como los otros constituye una injusticia epistémica⁵⁹ (Mignolo, 2000; Spivak, 2003). Con relación a estos cruces y relaciones de intra-actividad entre diferentes patrones de normas de género, se sitúa este fragmento de otra entrevista individual con una alumna:

Paula: ¿En algún momento te has sentido incomprendida por tener alguna costumbre distinta, alguna creencia distinta?

Fátima: Siempre que hablo de la religión pues... Si hablas de la religión musulmana lo que te viene a la cabeza para las mujeres es el velo. Pues cuando tú hablas sobre el velo todo el mundo te dice como “es tu

⁵⁹ La injusticia epistémica hace referencia a la cultura, el conocimiento y la epistemología producidos por Occidente se han privilegiado en la constitución de nuestro sistema-mundo, invisibilizando y rechazando otro tipo de saberes, epistemologías y cosmovisiones. En la misma línea, podemos hablar también de «violencia epistémica» como “el conjunto de prácticas científicas, disciplinares y cognitivas que, intencionadamente o no, invisibilizan la aportación de determinados sujetos sociales a la construcción, discusión y difusión del conocimiento científico” (Güereca Torres, 2017, p. 22).

obligación". Y yo digo que me lo quiero poner el año que viene. Pero no es porque me obliguen sino porque yo quiero. En plan, antes de que a mí me obliguen, prefiero ponérmelo yo misma, antes de que otras personas me obliguen. Por eso yo me lo quiero poner. Pero las personas piensan que yo me lo quiero poner por obligación. Y creen que es muy fácil contradecir a las personas que te van a obligar a ponértelo. Y no es fácil. Si contradices a las personas que te obligan, te vas de casa, así de claro te lo digo.

Paula: ¿La percepción de que te lo pones porque te obligan, te refieres a desde los compañeros?

Fátima: Sí.

Paula: Vale. ¿Y en tu caso es que tú quieres?

Fátima: Claro, yo ya me llevo mentalizando desde 2º de la ESO que yo me lo tengo que poner. Y ya me he puesto una fecha. En el momento en el que empiece el bachillerato ya me lo voy a poner. Prefiero salirme del cole, irme a otro cole y ponérmelo para que a primera vista ya me vean con el pañuelo. (Entrevista 15, Estudiante 4º ESO-G2, Fátima, 27/11/2020)

Fátima acata la norma antes de que sea completamente impuesta desde otras personas, pero no es una decisión que responde a un deseo individual. Se visibiliza, así, cómo la agencia no es un asunto individual sino fenomenológico (Barad, 2007). El hecho de que Fátima decida ponerse velo no se puede reducir ni a una voluntad suya como sujeto consciente, transparente para sí y que se gobierna a sí mismo, ni tampoco se puede reducir a una imposición. Nos encontramos con una agencia relacional y compleja que emerge de la intra-acción entre fuerzas, siendo algunas de estas fuerzas deseos y normas que entran en conflicto: querer ponérselo, saber que debe ponérselo, asumirlo y elegir cuándo para evitar enfrentarse a problemas en el espacio familiar.

El relato de Fátima nos permite pensar sobre la subjetividad musulmana en relación con el género. A través de la lente de los nuevos materialismos feministas, esta se sitúa fuera de los binarios subjetividad oprimida o libre, pasiva o activa, empoderada o sumisa (Zarabadi, 2021)⁶⁰, –siendo además el empoderamiento un concepto controvertido señalado como una noción occidentalizada especialmente desde la perspectiva de algunos y algunas docentes hacia estudiantes musulmanas (Mirza y Meeto, 2018)–. La concepción de subjetividad que se desarrolla en esta investigación, –como devenir constante, corpórea, materialista, encarnada (ver capítulo 2)–, conlleva que la subjetividad musulmana no pueda ser representada como fija en uno de los dos lados del binario oprimida/empoderada (Zarabadi, 2021), sino que emerge en un proceso de ensamblaje en el que participan fuerzas diversas como son los discursos feministas neoliberales en relación al empoderamiento (ibid.), las políticas racistas (especificadas en el punto 1.2), la vigilancia y sospecha que se aplica a los cuerpos musulmanes después del 11-S (Puar, 2017), la comunidad religiosa, la familia, entre otras. Es importante destacar que el entendimiento de la subjetividad como proceso, como devenir, implica que esta se seguirá transformando y rehaciendo, co-constituyéndose en sus enredos con diferentes ensamblajes. Luego la experiencia cotidiana que Fátima vive, en su hogar, en el instituto, y en otros espacios de su día a día, se enreda con su cuerpo, sus sentimientos, y con ensamblajes sociopolíticos materiales y relacionales más amplios (Zarabadi, 2021).

⁶⁰ Al respecto de las subjetividades de estudiantes musulmanas, es relevante el trabajo de Shiva Hassan Zarabadi (2021) quien realiza su tesis doctoral sobre subjetividades musulmanas en contextos escolares de Londres ubicándose en los nuevos materialismos feministas y la teoría de los afectos.

Una de las cuestiones que Fátima señala es la asociación general que se produce entre el islam y el velo cuando se trata de una mujer musulmana. Esto alude a que el velo se presenta como “uno de los materiales cruciales que importan” en el ensamblaje del cuerpo de la mujer musulmana (Zarabadi, 2021, p. 57). Shiva Zarabadi (ibid.) recoge en su trabajo los modos en los que diversos estudios han considerado el velo y el yihad, a saber: como parte de la identidad de las mujeres musulmanas (Dwer, 1999), como segunda piel (Mirza, 2013), como resistencia al imperialismo occidental (Afshar, 2008), como símbolo de competencia (Bilge, 2010), como una estrategia de adaptación (Hoodfar, 2003), como lugar político e ideológico para el control patriarcal y gobierno sobre el cuerpo de las mujeres (Ghoreishi, 2017; Shirazi, 2019) o como un elemento que define el posicionamiento sociocultural de las mujeres musulmanas (Macdonald, 2006). En la genealogía postestructuralista y poscolonial, el velo se ha entendido como símbolo de resistencia, elección, capacidad de agencia, opresión, pasividad, normalmente dentro de visiones binarias que se rigen por lógicas de oposición (Zarabadi, 2021). Siguiendo la argumentación que hace la autora (ibid.), el velo no es un transcurso pasivo para la actividad humana, sino que puede ser comprendido desde una materialidad vital. Desde este enfoque, el velo se entiende desde su agencia relacional y material dentro de los ensamblajes⁶¹. En la siguiente escena del grupo de investigación siete, que guarda relación con la incompreensión señalada por Fátima en la entrevista por parte de sus compañeros y

⁶¹ Esta comprensión del velo también abre otras líneas de investigación: poner en foco, no en las representaciones o el significado del hiyab, sino en cuáles son las capacidades afectivas, que permite, cómo disminuye o aumenta las intensidades de los cuerpos y su capacidad para pensar, decidir, sentir (Zarabadi, 2021). Es decir, líneas de investigación en torno a la capacidad de afectar del velo (Taylor y Invinson, 2013). Sin embargo, estas cuestiones ya se ubican dentro de la teoría de los afectos, la cual no se abarca en el marco de la investigación, por lo que nos limitamos a apuntarlas como posibles líneas para futuros trabajos investigativos.

compañeras de clase, se aprecia la capacidad de agencia del velo, que mueve y agita los cuerpos y subjetividades del aula:

Julia: ¿Y por qué vas a ponerte pañuelo?

Fátima: Porque quiero.

Julia: Pero... Hay moras que no se ponen pañuelo.

Fátima: Ya.

Julia: Pues tú tampoco.

Fátima: Pero es porque yo quiero.

Gonzalo: Si tú no quieres, ¿o tú quieres?

Fátima: Prefiero ponermelo yo antes de que mi padre me obligue, básicamente.

Julia: ¿Pero por qué te va a obligar?

Fátima: Básicamente.

Julia: Pues dile que no. ¿Realmente lo quieres o lo haces por respeto?

Fátima: ¡Anda!

(Grupo de discusión 7, 4º ESO-G2, 27/11/2020)

De nuevo nos encontramos con la complejidad en cómo se determina la agencia relacional en la decisión de llevar velo (“porque yo quiero”), pero a la vez expone que “básicamente” es una obligación impuesta. La decisión emerge de la intra-acción de fuerzas diversas en un ensamblaje mayor sociopolítico, cultural y religioso. Si continuamos la línea de la capacidad de agencia del velo dentro de ensamblajes, la familia aparece como una de las fuerzas principales que se articula en este ensamblaje concreto. Como se ha apuntado anteriormente, los mundos y formas sociales se materializan a través de la repetición de normas (Butler, 2002), y la familia como microsistema es uno de los espacios primordiales en el que se dan estos

procesos de normativización. En el caso de Fátima hay una brecha y una conflictividad entre aquella norma que debe reproducir y la encarnación de esta, lo que produce tensiones e incomodidades. Su subjetivación queda marcada por aquello que no puede reproducir de manera idéntica. Es así cómo se producen negociaciones y su subjetividad se construye a partir de efectos de diferenciación. La incomodidad o tensión que experimenta en el seno familiar provoca que las normas no sean repetidas sino reelaboradas.

La escena presentada abre un hilo sobre la libre elección de llevar el velo que daría para un desarrollo y discusión extensos. Se trata de un asunto muy complejo que entraña múltiples fuerzas y agentes, pero que escapa a los objetivos de la presente investigación. Lo que es importante para el trabajo es lo que estas escenas destacan sobre la diferencia. La diferencia no es un atributo de la persona, en este caso, un atributo que Fátima lleve como musulmana y que se haga visible en la relación con los compañeros y compañeras no musulmanes, ni es tampoco una diferencia en su esencia; la diferencia se crea en el momento de intra-acción con ellos y ellas. Es decir, esa diferencia no es ontológicamente anterior a las intra-relaciones. En línea con lo que plantea Louisa Allen (2018) en su libro *Sexuality Education and New Materialism. Queer Things*, no se entiende la diferencia, pues, como un conjunto de características culturales que porta un individuo o un colectivo, sino que la diferencia emerge en la relación. De esta manera, aunque pueda sonar paradójico, la singularidad emerge en el grupo, emerge en la unidad, en el estar-con y en el ser-con los otros. Es en este estar con, en las relaciones con los otros y otras, en lo colectivo, como emerge nuestra diferenciación. Por tanto, la diferencia siempre será contextual, específica y creada en las relaciones de intra-actividad. Nuestra diferencia no preexiste a las relaciones

ni está en nosotros y nosotras, sino que emerge del encuentro con los otros humanos y no humanos.

Uno de los elementos que ayudan a pensar en la relación entre edad y sexualidad es la idea de un «nuevo contrato sexual» (McRobbie, 2009, p. 54) por el cual las chicas accederían, entre otras prácticas, a participar en actividades sexuales, consumir alcohol y otras drogas, consumir pornografía, y hablar o escribir sobre estas vivencias. En el caso de las jóvenes musulmanas, el contrato sexual requeriría “búsquedas de velo o desvelamiento, luchas dentro de las comunidades de las mezquitas, compromiso con la fe o viajes desde el Sur global al Norte global” (Khoja-Moolji y Niccolini 2016). Sin embargo, es importante regresar a la idea mencionada anteriormente de no homogeneizar al estudiantado, pues no podemos determinar categorías tales como «estudiantes migrantes», «estudiantes musulmanes», «estudiantes marroquíes» u otras, ni homogeneizar sus subjetividades. Las diferentes fuerzas (género, religión, edad, etnicidad) actuarán con intensidades varias en la constitución del estudiantado y articulándose con ensamblajes diversos. No solamente cada estudiante y cada proceso de subjetivación deben mirarse desde su especificidad, sino que cada fuerza agencial (raza, sexualidad, género, religión, cultura) también debe comprenderse desde su multiplicidad. En esta línea, entendemos que los devenires de los procesos de subjetivación emergen a través de “patrones colectivos de vida con la configuración de fuerzas sociales y no humanas únicas” (Lorraine, 2009, p. 78), siendo siempre diferentes y específicos. Además, es relevante destacar que también otras jóvenes se enfrentan a luchas dentro de comunidades religiosas, como por ejemplo las cristianas evangelistas. Asimismo, más allá del elemento religioso,

la articulación entre edad y sexualidad implica siempre enfrentarse al rechazo, repetición y reelaboración de normas que desde diferentes ensamblajes intra-actúan con el sujeto.

Otro ejemplo que nos ayuda a comprender cómo las subjetividades de las alumnas se están construyendo en espacios donde intra-actúan diferentes culturas, razas, etnias, normas de género y normas religiosas es el de Rocío. Rocío, alumna española romaní, habita cruces entre los patrones y construcciones de género que se dan desde la cultura romaní, desde su familia, desde el espacio del instituto –en sus compañeros y compañeras, docentes–, y desde otros ensamblajes socioculturales que producen normatividad, como los medios de comunicación, las políticas, las redes sociales, el ámbito cultural, entre otros:

Paula: ¿Tú crees que les aportas también a ellos [compañeros y compañeras de clase] desde tu cultura? ¿También les enseñas cosas, como que hay ese compartir o intercambio cultural?

Rocío: Es que lo ven raro. Pero porque hacen muchas cosas... ¡Me ven como una monja, profe! Porque nosotros los gitanos tenemos que llegar virgen hasta el día en que te cases. Claro, pues todos me dijeron “ah, entonces esto”. Y yo: “a ver, yo no sé nada, es mi costumbre, yo no sé ni el por qué...”. Me ven como monja, pero bueno, mira, es lo que hacen.

(Entrevista 14, Estudiante 4º ESO-G2, Rocío, 27/11/2020)

Rocío percibe que los compañeros y compañeras la colocan en una posición de otredad o alteridad, pues no encarnaría lo que ellos y ellas consideran la norma, una norma asociada al nuevo contrato sexual mencionado previamente (acceder a participar en actividades sexuales, consumir de

alcohol y drogas, etc.). Sin embargo, de nuevo vemos la diferencia ni como atributo que Rocío porte consigo como joven mujer romaní ni como atributo que pertenezca a la población romaní en su conjunto como esencia. La diferencia se comprende más allá de un sentido peyorativo o de oposición. Ni Rocío ni Fátima son diferentes *per se*; se materializa la diferenciación en las intra-relaciones dentro del contexto específico de El Til·ler, dentro del fenómeno. Si dejan de formar parte y de intra-actuar en el fenómeno, no es que no porten la diferencia consigo, es que no se produciría tal diferencia, no llegaría a materializarse. La diferencia no persiste ni es ontológicamente anterior a las intra-acciones, sino que se está creando a partir de estas. Dado que las diferencias siempre se crean en las relaciones de intra-actividad son contextuales y específicas.

Ante la pregunta por el sentimiento de incompreensión debido a su cultura, las estudiantes trajeron experiencias que remiten a las normas religiosas, las normas de género y las normas familiares, apuntando a la la continuidad entre los diferentes espacios. Desde la articulación entre el enfoque interseccional y los nuevos materialismos feministas, el género no es una cuestión de la identidad de las alumnas, ni tampoco es aislable de otros ejes con los que intra-actúa, siendo indistinguibles e indiferenciables. Los debates contemporáneos sobre la integración de migrantes o de minorías suelen centrarse en la construcción de un relato de choque de civilizaciones y de valores fundamentales, creando una línea divisoria entre Occidente y los otros, sean, por ejemplo, musulmanes o romaníes. Bajo esta lógica la diferencia es algo a ser acomodado a nuestra sociedad, algo a ser corregido para poder integrarse y adoptar nuestros valores, supuestamente de igualdad de género y libertades sexuales. Las estudiantes musulmanas o romaníes estarían siendo ubicadas en categorías distintas al resto proyectando sobre

estas la necesidad de ser salvadas de su religión, su familia o su cultura, y de ser «iluminadas» a través de la incorporación de los valores de igualdad de género, libertad sexual y elección (Miza y Meeto, 2018), que supuestamente conformarían las sociedades occidentales. A partir de este análisis se pretende romper con una lectura dicotómica de las escenas presentadas, pues tal dicotomía siempre acaba construyendo una otredad. Las entrevistas o fragmentos de grupos de discusión presentados no buscan únicamente acercarnos a cómo las estudiantes negocian con los cruces culturales, religiosos y de género, sino que intentan ofrecer otro modo de comprender la cuestión de la diferencia. Por tanto, el análisis pretende ser una entrada más hacia este cambio conceptual que pasa por una ontología diferente. Las escenas que se presentan dan cuenta del enredo en el que se entrelazan el género, la sexualidad, la religión, la cultura, la etnia, el hogar, la estudiante, la investigadora. Ninguno de estos elementos es ontológicamente anterior a las relaciones de intra-actividad, sino que se está produciendo a partir de estas.

4.3.2. Subjetividades híbridas como indeterminación

El apartado anterior se ha centrado en la idea de que existe un entramado de fuerzas que tienen capacidad de agencia en los procesos de subjetivación y que se dan de modo relacional entre los diferentes espacios que se habitan, como el instituto, la familia y la comunidad religiosa. Especialmente, se ha puesto el foco en la materialización de la subjetividad de género a partir de esta agencia relacional. Pero, más allá de esta cuestión, el hecho de habitar espacios liminales abre la posibilidad de identificación o desidentificación con diversas culturas y territorios. En este apartado se exploran posibilidades que abre el análisis interseccional en esta dirección. Ante los encuentros culturales, religiosos, territoriales y de normas de género, la interseccionalidad

se presenta como una herramienta útil para indagar cómo se construyen los sentimientos de pertenencia y apego, los cuales resultan fundamentales para la subjetividad (Hickey-Moody y Willcox, 2019). El objetivo es indagar esta relación entre pertenencia y proceso de subjetivación, atendiendo a cómo se dan los procesos de identificación y pertenencia cuando el estudiantado habita múltiples culturas y territorios simultáneamente.

Para comenzar, retomo una idea del primer apartado sobre la simultaneidad de espacios y tiempos que participan en el proceso de subjetivación del alumnado migrante:

Gonzalo: Últimamente he estado viendo cómo se dicen las cosas o cómo se decían. El "acento, acento" no me sale siempre, pero cuando ya alguien lo dice pues se me queda. A mí me gusta recuperar esas cosas que se dicen, la jerga o así. Me gusta saberlo. Porque si no, si ya te olvidas de todo, es como que... ¿Tú de dónde eres? Porque no te sientes parte de ese país. Pues por eso yo quiero recuperarlo más.

Marina (investigadora): ¿Aquí en España dirías que te sientes bien?

Gonzalo: Sí. Al fin y al cabo, estoy cómodo. Yo creo que ahora mismo me siento más de España que de Perú. No por nada, solo que no me acuerdo mucho de Perú. Pero por una vez que vaya solo para visitar, me vendrán todos los años que estuve ahí y lograré sentirme otra vez de Perú. Porque ahora no me acuerdo de muchas cosas, de las palabras. Ahora mismo no sabría ubicarme. Yo quiero algún día ir allí con mi madre y... ¿Cómo se dice? Encontrar otra vez esa parte que he perdido porque... porque fue hace mucho tiempo.

(Entrevista 9, Estudiante 4º ESO-G2, Gonzalo, 23/11/2020)

La distancia con el país de origen, no sólo física, sino psicológica (el olvido al que Gonzalo alude) provoca que no se materialice un sentido de pertenencia a este y, en cambio, sí que se genere pertenencia al país actual. Sin embargo, y siguiendo la idea del carácter rizomático e inacabado de la subjetividad, Gonzalo no se encuentra satisfecho con esta construcción de pertenencia. En su proceso de subjetivación participa otra fuerza agencial, que es el sentimiento de desarraigo, la falta de apego a Perú, determinando una sensación de incompletud. Pero, al mismo tiempo, esto está intra-actuando con otra fuerza agencial: el deseo por recuperar raíces y vínculos con el país, con el acento, con el lugar; el deseo de transformar su sentido de pertenencia.

La pertenencia se vincula a diversas esferas, no solo puede desarrollarse hacia una cultura, una religión, un territorio, –desde un país a una ciudad, un pueblo o un barrio–, o incluso pertenencia a la comunidad educativa; también pueden crearse o no sentimientos de pertenencia a la familia. Durante las entrevistas individuales, el estudiantado fue preguntado por cuáles son las cosas que les importan y sobre qué significa para ellos y ellas sentirse bien. Entre sus respuestas uno de los elementos más recurrentes era la familia, que se erige como fuerza agencial en la producción de subjetividad. La familia ha sido una cuestión central en los estudios sobre construcción de identidad, entendiendo que la identidad venía en gran parte determinada por la adscripción familiar, a veces también vinculado a la identificación con un trabajo o profesión o con una clase social (Bourdieu, 1988). Los movimientos culturales problematizan esta presunción demostrando cómo la identidad también es cultural y se adscribe a otros elementos tales como la etnia, la raza o el género. Si bien el concepto de proceso de subjetivación permite

romper con el determinismo identitario (ver capítulo 2), se puede establecer que la familia inscribe profundas marcas en las subjetividades. Dado que la subjetivación es un proceso que opera a través de la reiteración de normas (Butler, 2007), la familia se erige como espacio fundamental en el que se dan estas prácticas reiterativas y rituales, si bien no están exentas de brechas y construcciones que escapan a la norma (ibid.). La familia constituye el primer espacio de relación, sociabilización y normativización teniendo una agencia importante en la constitución de la personalidad. De por sí, constituye uno de los ensamblajes en los que se inscriben los y las estudiantes. Durante la investigación no se puso el foco en las familias del alumnado⁶². Sin embargo, se hizo evidente cómo estas también formaban parte del ensamblaje que es El Til·ler, pues instituto, barrio, familias, hogares constituyen un enredo; no son identidades separadas, sino que son parte del mismo fenómeno. En las entrevistas realizadas los y las estudiantes posicionan a la familia como el elemento que más les importa en sus vidas de manera generalizada, como se muestra en el siguiente ejemplo:

Si tuviera que definir mi casa en una palabra sería hogar, dulce hogar. Me siento protegida en casa (...). Yo desde que nací estaba unida, así, con mi familia. Y esto de la familia nunca se ha perdido. (...) Sí, diría de las cosas que más me importan y me hacen sentir bien: la familia. (Entrevista 14, Estudiante 4º ESO-G2, Rocío, 27/112020)

En otras entrevistas con alumnado, aparecen relatos similares que asocian la familia y la casa a «cariño», «amor» o la describen como «lo mejor de la vida».

⁶² Si bien no se pueden establecer cortes entre dentro y fuera del instituto al abordar los procesos de subjetivación del alumnado y sabiendo que la familia constituye una enorme fuerza agencia en estos procesos, fue una decisión metodológica limitar el trabajo de campo al espacio del instituto.

Asimismo, en las palabras de los y las estudiantes se visibiliza como casa y familia se enredan con otras fuerzas⁶³, ya que, si bien la propia familia ha sido señalada como ensamblaje, este a su vez participa de otros ensamblajes. Por ejemplo, la comunidad religiosa, como se aprecia en esta cita de una entrevista con una estudiante cristiana evangelista: “La familia, eso es lo que más se valora, tener *comuni3n* con ellos, ese contacto” (Entrevista 22, Estudiante 3º ESO-G1, Alicia, 28/001/2021). Tambi3n, en l3nea con lo desarrollado en el apartado 1, se puede enredar y ensamblar con la trayectoria migrante, como vemos en este caso de un estudiante migrante reci3n llegado de Honduras:

Paula: ¿Cu3les dir3as que son otras cosas importantes para ti de tu vida?

3scar: ¿De mi vida? Mi familia es muy importante.

Paula: ¿Qu3 significa para ti sentirte bien en la vida?

3scar: La verdad que me adapto mucho. Siempre la familia es lo primero, ¿sabes? Estar3a la familia y como me adapto al sistema, pues ya estar3a, la

⁶³ En el trabajo de campo emergieron otras fuerzas que se articulan en los ensamblajes familiares del estudiantado como es la violencia. La familia supone un microsistema en el que se transmiten modelos relacionales, concepciones sobre la crianza y sobre el amor. Constituye la principal influencia en cuanto al desarrollo psicol3gico en la infancia y adolescencia. Los malos tratos en la infancia han sido hist3ricamente una pr3ctica habitual y a menudo legitimada y vinculada a sistemas culturales como el adultismo y el machismo (Estalayo Mart3n, 2004). Durante mucho tiempo los ni3os y ni3as se han visto como propiedad de los adultos, pudiendo los padres y madres hacer lo que creyeran conveniente (bell hooks, 2021a). bell hooks apunta que, incluso personas consideradas progresistas que apoyaban los movimientos por los derechos civiles y feministas adoptaron una postura distinta en cuanto a la infancia considerando normal el castigo f3sico para imponer disciplina (ibid.). Es posible que algunos de los progenitores del estudiantado vean el castigo f3sico como una pr3ctica v3lida coherente con su modo de entender la educaci3n y tom3ndolo como beneficioso para sus hijos o hijas (Estalayo Mart3n, 2004) y que este modelo de crianza sea compartido por una comunidad o cultura m3s amplia (Barudy, 2001). Dado que se est3 apuntado a que las intra-acciones con la familia constituyen fuerzas con gran capacidad de agencia en los procesos de subjetivaci3n del alumnado, me parece relevante apuntar esta realidad. Sin embargo, es una cuesti3n que se escapa a los objetivos de investigaci3n, por lo que 3nicamente me limito a se3alarlo como nota a pie de p3gina, considerando su profundizaci3n para futuras investigaciones.

familia y ya.

(Entrevista 27, Estudiante 3º ESO-G1, Óscar, 09/03/2021)

Óscar se considera una persona con una alta capacidad de adaptación, estableciendo que, mientras cuente con su familia, podrá tener bienestar, pues al resto de cosas se puede acomodar. Podemos relacionar esto con su experiencia migratoria pues esta conlleva grandes cambios requiriendo adaptaciones continuas: cambios culturales, cambios en el sistema educativo, cambios geográficos, cambios en los vínculos principales, etc. Pero, en ocasiones es precisamente el hecho de que la trayectoria migrante –propia o de los progenitores– conlleve la negociación de diferentes normas culturales, religiosas, de género, así como movimientos en los vínculos con personas, territorios y culturas, lo que puede favorecer la dificultad para desarrollar sentido de pertenencia, la falta de anclaje a un lugar. La siguiente conversación alude a esta realidad:

Raquel (investigadora): ¿Tú dónde sientes que formas parte más?

Fátima: En ninguna parte.

Raquel (investigadora): ¿En ninguna parte? ¿Por qué?

Rocío: Pues nosotras te queremos mucho, no mientas.

Saima: No mientas.

Fátima: Sí, pero no me siento como... O sea, no me siento parte de nada. Ni de mi familia ni de vosotras ni nada. (...) Yo me puedo sentir cómoda con ellas [sus compañeras] o con mis padres. Pero no me siento en ningún sitio de... Siento que no pertenezco a ningún sitio, literalmente. Me siento como un extraterrestre en mi familia. (...) no es que no me sienta cómoda, sino que no siento que este... Ni siquiera el instituto ni mi familia siento que sea como mi sitio.

(Conversación registrada, trabajo de campo con 4º ESO-G2, 20/11/2020)

Ante la pregunta de a dónde sentimos pertenecer, Fátima desplaza el foco a las amistades del instituto y a la familia, visibilizando cómo los lugares y las personas se co-constituyen. Parece que las intra-acciones con las personas son una parte importante para que se materialice un sentido de pertenencia o de falta de pertenencia a un lugar –el instituto, la casa, el país u otros–. En este caso, Fátima, española de origen marroquí, es atravesada por diferentes fuerzas que la conflictúan, produciendo cierto extrañamiento en el seno familiar, así como un sentimiento de falta de pertenencia en la comunidad educativa.

La vivencia migratoria supone movimientos de gran intensidad en los procesos de subjetivación. Implica desarrollar estrategias para afrontar la nueva realidad, resignificar el pasado y renegociar entre las experiencias pasadas y las nuevas para transitar entre diferentes comunidades de pertenencia. Los hijos e hijas de migrantes no están exentos de pasar por este tipo de procesos, ya que continúan habitando espacios interseccionales y redes diversas que complejizan la construcción de sentidos de pertenencia. Así, como parte del proceso de subjetivación identitaria, los y las estudiantes se ven empujados a negociar con normas de género, culturales y religiosas. Todo esto forma un entramado de fuerzas cuya intensidad puede provocar momentos de saturación en la persona. Esto se vislumbra en el siguiente fragmento de la entrevista individual con la misma estudiante:

Paula: ¿Cuál es la parte que menos te gusta de tu casa?

Fátima: El salón. No me gusta. Cuando todo el mundo está reunido, me siento como fuera de lo que es la familia. Cuando mi madre, mi padre, mis

hermanas están ahí, es como... Me siento muy afuera, como que no es mi lugar, como que mi forma de ser... No sé, es muy raro, no me siento... Me siento incómoda.

(Entrevista 15, Estudiante 4º ESO-G2, Fátima, 27/11/2020)

La incomodidad emerge como sentimiento de desorientación (Ahmed, 2015) o desubicación: el cuerpo se siente fuera de lugar (ibid.). Fátima no elige sentirse incómoda en su casa; la incomodidad brota cuando su cuerpo se siente incómodo habitando un espacio que aún no se adapta a su forma (ibid.). La crisis o malestar que atraviesan algunos y algunas jóvenes puede comprenderse desde las múltiples imposiciones y demandas, imposibles de satisfacer. Sobre este tipo de estudiantado “se acumulan los proyectos de una vida mejor de los padres y las narrativas –y en muchos casos las hostilidades– de la sociedad de acogida” (Romero Bachiller, 2006, p. 280). La necesidad de conciliación y de responder a demandas contradictorias conlleva que se vean atravesados y atravesadas por una serie de tensiones sobre todo cuando ocurre en edades como los 14 y 15 años, que son sumamente importantes en los procesos de construcción de subjetividad. Sin embargo, aunque sentirse fuera de lugar puede resultar duro y generar sentimientos de tristeza, soledad, frustración, etc., al mismo tiempo dicha incomodidad o sentimiento de no encajar, de no pertenecer por completo puede abrir posibilidades de ser, relacionándose con la indeterminación. De este modo, repensar el mestizaje abre líneas para rechazar las categorías y aproximarnos a la subjetividad, identidad y los sentidos de pertenencia desde otros términos (Venn, 2014). Como argumenta Couze Venn,

la historia habla de experiencias conflictivas de arraigo y desarraigo, de viajes en los que diferentes tipos de dislocación y reubicación se mezclan

para producir nuevas identidades y nuevas existencias que no son necesariamente incapacitantes, pues los efectos de la transculturación son el resultado de toda una serie de condiciones y contingencias, y la esperanza sobrevive en forma de nuevos proyectos subjetivos y políticos. (Venn, 2009, p. 13)

Aun con la complejidad que supone la migración por los tipos de duelo y violencias que se han descrito, la diáspora puede abrir posibilidades para que la subjetividad no se oriente tanto a políticas de identidad excluyentes, sino hacia proyectos de pluralismo radical y de hibridación (Bhabha, 2002) y de pertenencias múltiples. La propia idea de pertenencia a una sola cultura se pone en cuestión si pensamos en cómo las culturas están sujetas a la mezcla, la adaptación y la transformación. De hecho,

lo intercultural es constitutivo de lo cultural, (...) los contactos entre diferentes culturas han existido siempre por necesidad, porque la idea misma de cultura proviene de la toma de conciencia de una diferencia, y por lo tanto, de la relación con otra cultura. Y del mismo modo, la evolución de cada cultura no sería concebible más que a través de sus contactos. (Giménez Montiel, 2016, p. 84)

Por ello, es importante prestar atención a qué fuerzas que “hoy en día tratan de borrar esta realidad” (Venn, 2014, p. 40) y a cómo las intersecciones entre neoliberalismo, las crisis económicas y ambientales han impulsado estrategias de división entre poblaciones, nuevos racismos y etnocentrismos e incluso genocidios como el de ex Yugoslavia, Ruanda, partes de la India, Nigeria, Malasia y partes del Sudeste asiático (ibid.).

A lo largo de este apartado se ha sugerido cómo el estudiantado habita múltiples lugares, tiempos y culturas, ocupando una simultaneidad de identificaciones complejas, móviles y de múltiples capas (McKay, 2006). Así, las subjetividades del alumnado se crean a partir de los cruces configurándose como lo que podemos denominar subjetividad híbrida o mestiza (Anzaldúa 2004; Curiel, 2007). Gloria Anzaldúa fue pionera en el reclamo de esta identidad mestiza creada desde lo fronterizo: “lo que quiero es contar con las tres culturas —la blanca, la mexicana, la india— [...] tendré que levantarme y reclamar mi espacio, creando una nueva cultura —una cultura mestiza” (Anzaldúa 2004, p. 79). Así, la construcción de subjetividad del alumnado se da a través de procesos de hibridación, lo que permite pensar en el cruce de fronteras y en un constituirse «entre». Las subjetividades híbridas del alumnado migrante o con ascendencia migrante rompen con las identidades esencialistas y fijas, visibilizando cómo los procesos de subjetivación suceden en zonas liminales y a partir de sentidos de pertenencia múltiples. A su vez, la subjetividad híbrida se presenta como una indeterminación, entendiendo que el concepto de indeterminación de Barad (2007) desafía la noción de la subjetividad como entidad estable; la subjetividad es vista como proceso continuo que implica transformaciones continuas de los límites entre el sujeto y el mundo que lo rodea, continuará emergiendo a partir de las relaciones de intra-actividad. Por ello, la subjetividad híbrida del alumnado se presenta como indeterminada; no está cerrada, sino que sigue deviniéndose y creándose en nuevas intra-acciones. Además, otra de las cuestiones que emergen es que las ontologías relacionales implican hibridación. La relacionalidad radical del ser “implica una mezcla fundamental como condición existencial (...), el sentido de cada

individuo como perteneciente a una matriz de otros individuos y un mundo en común” (Venn, 2014, p. 41).

Figura 3

Subjetividades híbridas como indeterminación

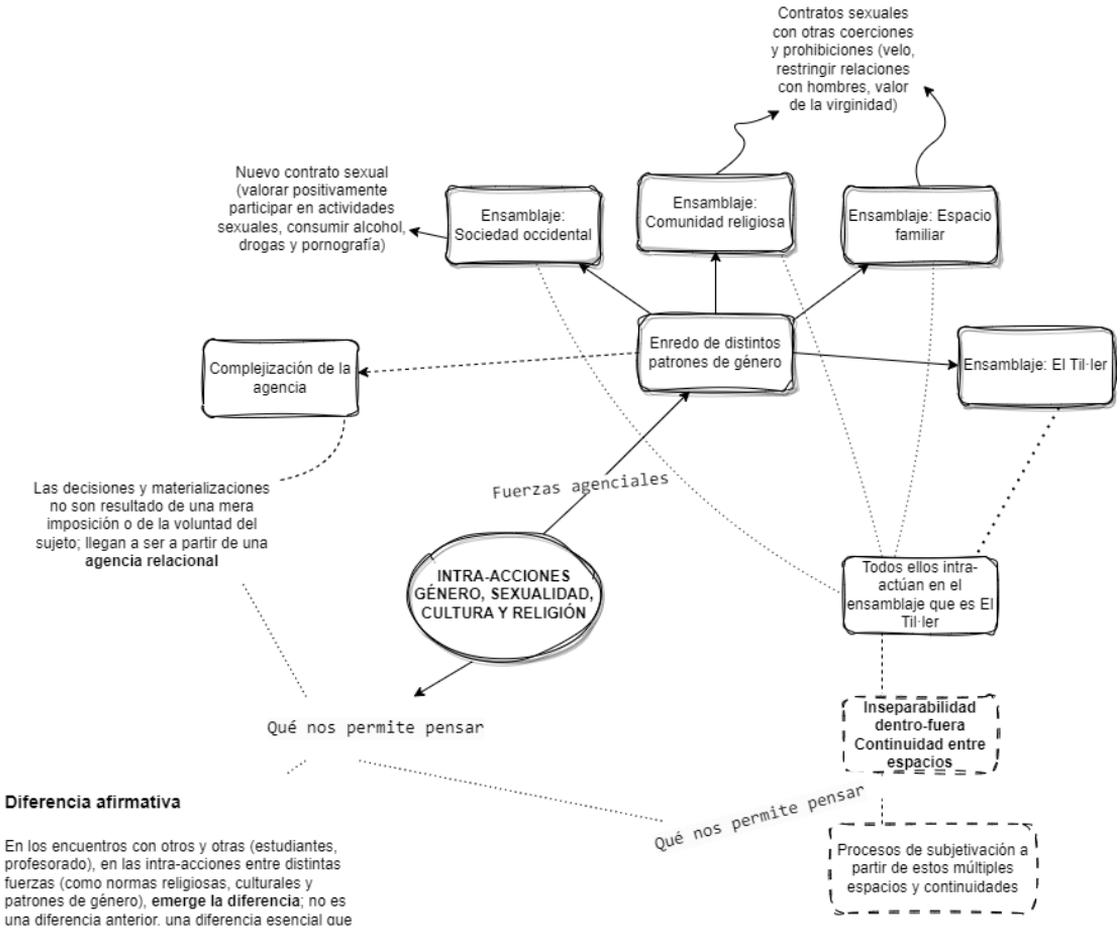
[Fuente: laboración propia]



Figura 4

Intra-acciones religión, cultura, género y sexualidad

[Fuente: laboración propia]



Meseta II.

5. Intra-acciones en torno al espacio en los procesos de subjetivación

Los seres vivos y sus entornos se relacionan entre sí mediante la especificación y la codeterminación mutuas. Así pues, las regularidades del entorno no son características externas que se hayan interiorizado, como suponen tanto el representacionismo como el adaptacionismo, sino el resultado de una historia conjunta, una congruencia que se desarrolla a partir de una larga historia de codeterminación.

Richard Lewontin (1983, p. 198).

A lo largo de mi estancia en el campo de estudio se fue imponiendo la necesidad de investigar sobre el barrio en el que el instituto-escuela se sitúa, dado que El Til·ler como fenómeno no se puede abordar de manera aislada como una realidad separada del entorno y de su pasado. De modo que, como parte del proceso etnográfico, se inició una labor de indagación sobre la historia del barrio. Así mismo, la imposibilidad ontológica de que El Til·ler cuente con fronteras delimitadas, conduce a contemplar el enredo de este con otros lugares, como son los hogares del estudiantado. Ampliar el foco y atender a los enredos dentro-fuera del instituto, por un lado, fortalece el acercamiento a la producción de subjetividad (como se ha apuntado en la Meseta I). Por otro lado, permite construir aportes hacia una geografía de la

interseccionalidad (Rodó-Zárate, 2021). La meseta se estructura en tres apartados. El apartado 1, Intra-acciones de la segregación territorial, tiene por objetivo explorar los modos en los que el barrio y su historia forman parte del ensamblaje de El Til·ler y los modos en los que toman agencia en los procesos de subjetivación. El segundo apartado, Intra-acciones del espacio público, examina cómo el espacio del barrio se habita de manera diferencial según distintas configuraciones interseccionales del estudiantado como son el sexo y género, la religión, las normas familiares, la cultura o la edad. El último apartado, Subjetividades minoritarias como indeterminación, indaga cómo la noción de minoría atraviesa a los y las estudiantes, atendiendo a diferentes modos en los que encarnan este concepto.

5.1. Intra-acciones del barrio: agencia de la segregación territorial

Al ubicarnos en el marco de los nuevos materialismos feministas, entendemos que El Til·ler no es el mero contenedor donde los procesos de subjetivación ocurren, sino que el instituto tiene también agencia en estos procesos. Pero yendo más allá, establecemos la idea de que la relación subjetividad-lugar siempre alude a una multiplicidad de lugares. Por tanto, considerar la fuerza agencial del lugar obliga a ampliar el foco más allá de El Til·ler para incluir el lugar geográfico en el que este se ubica. La relevancia de esto reside, no en situar geográficamente el centro, sino en tomar el pasado del barrio y su historia como fuerzas que circulan en El Til·ler y que lo conforman. De hecho, esta fuerza se hizo latente durante el trabajo de campo; se materializaba a través de las voces de los y las participantes. Asimismo, en mi deseo de

conocer la historia de la escuela, emergió de nuevo Bon Pastor, como un enredo inseparable. De este modo, el barrio tomó agencia en el proceso investigativo, instaurando algunos movimientos que lo han incorporado como eje y que han reabierto conceptualizaciones teóricas en la investigación hacia las geografías de la interseccionalidad (Rodó-Zárate, 2021). Todo esto se aborda en este primer punto. En los dos primeros subapartados se despliega la historia del barrio estableciendo como foco principal la segregación territorial. Por otra parte, un análisis interseccional que tiene en cuenta el eje del espacio permite atender también a cómo se construyen tanto los sentidos de pertenencia como la falta de ésta, los sentimientos de desarraigo o de un anclaje al barrio. Así, en el subapartado tres, el foco se mueve hacia los modos en los que el alumnado habita y siente el espacio del barrio, para indagar la agencia de este en los procesos de subjetivación.

5.1.1. Historia de las Casas Baratas

El Til·ler se encuentra en el barrio de Bon Pastor, al nordeste de Barcelona, en el distrito de Sant Andreu. Su origen se remonta a 1929 cuando fueron construidos cuatro polígonos de «casas baratas» por el Patronato de la Vivienda (lo que hoy es el Patronat Municipal de l’Habitatge). A finales del siglo XIX la ciudad tenía un gran déficit habitacional, debido en parte a que había recibido mucha población migrante y a que existía una franja de población con pocos recursos económicos. Este déficit habitacional, junto a las insuficientes intervenciones por parte de las instituciones públicas, conducía al subarrendamiento y al barranquismo. Además, con la Exposición Universal de 1929 el gobierno buscó mejorar la imagen de Barcelona, y, como consecuencia, desalojaron y derribaron las barracas de Montjuïc, lo que

agravó aún más el problema de la vivienda (Col·lectiu Repensar Bonpastor, 2016). Las construcciones de los cuatro polígonos de Casas Baratas surgen como respuesta por parte de las instituciones a la necesidad de alojar de forma rápida y económica a una gran cantidad de población. Esto hace que el origen del barrio se sitúe en relación con las políticas estatales y urbanísticas de Barcelona cuyo objetivo era el control de la clase patronal sobre el proletariado. Este deseo de control y de vigilancia quedaba reflejado en la estructura física de los cuatro polígonos de Casas Baratas (Portelli, 2015), que responden todos ellos a una misma morfología: viviendas pequeñas unifamiliares de una sola planta, a menudo con condiciones de habitabilidad precarias, presentando carencias en equipamientos e infraestructuras. Las casas eran bajas frente a otros edificios más altos como los cuarteles de la Guardia Civil, la iglesia, la escuela y las oficinas del Patronato Municipal de la Vivienda. Además de presentar déficit en servicios, los polígonos de Casas Baratas estaban aisladas físicamente del resto de la población, pues estaban rodeados por muros, y a la entrada y salida de estos muros se encontraba un cuartel de la Guardia Civil para vigilar y controlar el paso. Como sostiene Manuel Delgado “es plausible la hipótesis según la cual las dificultades a la hora de controlar política y policialmente los barrios populares (...) sean una de las razones que determinaron su abandono como tipología” (Delgado, 2017, p. 207), creándose así periferias urbanas o «zonas vergonzantes» (Wacquant, 2007).

Centrándonos en el polígono del Bon Pastor, se sitúa entre los municipios de Barcelona y de Santa Coloma de Gramanet, separado de éste por el río Besòs. Tanto el ayuntamiento de Santa Coloma como el de Barcelona se desentendieron de Bon Pastor, barrio que sufrió el abandono institucional y la

marginación social, física y simbólica. Sus habitantes en ciertos discursos mediáticos y políticos tuvieron el estigma del migrante, y en tanto inmigrantes del sureste de España (Andalucía y Murcia, principalmente), la denominación de «charnego». Sobre éstos recaía un rechazo moralizador, y algunas cuestiones como la falta de higiene o no tener un trabajo «decente» se atribuían a modos de ser en lugar de a condiciones sociales dentro de estos discursos (Portelli, 2015). Si bien la planificación de estos barrios había sido concebida casi como campos de concentración, los habitantes le dieron la vuelta a tal estructura urbanística. Convirtieron el territorio en un lugar casi autónomo, autogestionado, impermeable e impenetrable al control de la autoridad (ibid.). El hábitat fue mejorando colectivamente con el trabajo de los propios inquilinos e inquilinas, creándose así un sentimiento de comunidad, que fue evolucionando hasta generar la sensación de pequeño pueblo dentro de la ciudad (ibid.).

Pero Bon Pastor siguió sufriendo consecuencias que responden a políticas de guetización cuya misión es “confinar a una población estigmatizada con el fin de neutralizar la amenaza material o simbólica que esa población plantea para la sociedad de la que, por decirlo así, ha sido extirpada” (Wacquant, 2004 en Delgado, 2017, p. 215). Durante la dictadura franquista, las periferias de Barcelona se llenaron de construcciones masivas de bloques de pisos para mantener alejadas a las franjas más vulnerables. También con la realización de los Juegos Olímpicos en 1992 la Administración buscó de nuevo «mejorar» la imagen de la ciudad. Desalojaron los últimos barrios de barracas de Barcelona, por lo que Bon Pastor volvía a convertirse en una zona que acogía a desalojados y afectados por planes urbanísticos, en aquel momento principalmente población romaní. Vemos cómo se repite un proceso por el

cual determinadas poblaciones se ven desplazadas a la periferia por las autoridades para «limpiar» la ciudad. En 1975 se propone el Plan de Remodelación del Polígono de las Casas Baratas de Bon Pastor, que determina el derribo integral del conjunto de las casas y la construcción de bloques de pisos, de equipamientos deportivos, escolares y sociales. Sin embargo, a finales de los setenta y ochenta, con los primeros ayuntamientos democráticos, se comenzó a plantear la posibilidad de rehabilitar y ampliar las viviendas y se llegaron a iniciar algunas fases de dicho plan. Pero a finales de los noventa, las políticas de rehabilitación y ampliación del barrio comienzan a decaer, ya que Barcelona estaba entrando en una lógica de economía basada en la construcción inmobiliaria y en la especulación financiera. Regresa así la idea del derribo integral de las casas. En el 2002 se aprueba el Plan de Remodelación de las Casas Baratas de Bon Pastor, que se definió en cinco fases y cuya finalización sería en 2010. El Ayuntamiento también anunció la decisión de conservar una hilera de Casas Baratas para preservar la memoria histórica del barrio y pasarían a formar parte de un museo de la vivienda popular (Col·lectiu Repensar Bonpastor, 2016).

Este proceso provocó la división en el barrio y se generaron conflictos. En 2002 se realizó un referéndum por el que los inquilinos e inquilinas tenían derecho a un voto por casa. El resultado fue 429 votos por el sí a la aprobación del plan frente a un 171 de no. Sin embargo, había una mayoría que decidió mantenerse al margen para evitar conflictos y enfrentamientos y permaneció silenciosa, pero que en entrevistas particulares mostraron su desacuerdo al plan (ibid.). A pesar de que el referéndum no tenía carácter vinculante, se usó para deslegitimar las oposiciones al plan en el barrio, creando una narrativa de legitimación que fue “utilizada por las autoridades

municipales para justificar la intervención urbana al presentar como un proceso participativo la decisión unilateral de demoler casi ochocientas casas públicas” (Portelli, 2015, p. 15). Así, la Administración mantuvo el discurso de que se trataba de un plan participativo y consensuado por los diversos actores del barrio. Además, el hecho de que el barrio siempre hubiera tenido la sensación de vivir aislado fue un argumento utilizado por el Ayuntamiento, que vendió la demolición como la única opción para salir del aislamiento de décadas. Estas acciones visibilizan cómo desde las prácticas de poder se intenta destruir la simultaneidad del espacio (que un espacio se viva y se habite de diversos modos, que de un determinado espacio haya más lecturas que aquella dominante establecida por el poder), de manera que solo se haga visible un discurso hegemónico. En cambio, pensar el espacio como multiplicidad nos lleva a poner en circulación otras vivencias encarnadas, otros relatos, a comprenderlo como una simultaneidad de historias. Como plantea Beatriz Revelles Benavente (2018) la conceptualización de la historia no puede seguir un tiempo lineal, sino que se entiende como un proceso «heterogéneo» y no canónico. De modo que la historia

no puede formar parte de una realidad pasiva porque nunca se ha quedado quieta para que la miremos. La historia es una construcción determinada en la que diferentes discursos de poder (Foucault, 2013) se funden entre sí e intra-actúan para hacer visibles ciertas cosas e invisibles otras para que las lógicas de poder puedan permanecer intactas. (Revelles Benavente, 2018, p. 78-79)

Vemos así cómo diferentes discursos y prácticas intra-actuaron para lograr invisibilizar ciertos relatos, construyendo una narrativa hegemónica. Pero esta no queda inalterada, no es inamovible; nuevas lecturas desde el presente

reconfiguran ese pasado y permiten emerger aquellas otras memorias que fueron ocultadas. Desde un enfoque nuevo materialista el tiempo se concibe como una intra-acción del pasado, el presente y el futuro, que no están ontológicamente separados, sino que son entrelazamientos agenciales (Revelles Benavente, 2018).

5.1.2. Geopolítica: la organización territorial de los cuerpos

La historia de Bon Pastor nos lleva a pensar en la política de la movilidad (Cresswell, 2010), la idea de que el poder está implicado en los desplazamientos. Con relación al derribo de las Casas Baratas que obligó a los vecinos y vecinas a trasladarse a otras viviendas aparecen interrogantes como: ¿quién se puede mover?, ¿quién tiene poder para mover a los otros y otras?, ¿quién es movido o movida?, ¿a quién se le impone un movimiento? A partir de estas cuestiones podemos preguntarnos qué cuerpos, qué vidas son permitidas por las intra-acciones de Estado, capital y territorio. Las Casas Baratas de Bon Pastor se inscriben en el proceso por el que Barcelona se fue segregando en zonas en función de una geografía de clase, formando así parte del “desgarro socioespacial que producen las relaciones capitalistas y las políticas del Estado” (Pérez Sanz, 2021). Lo geográfico es político porque participa en la formación de la sociedad a través de las interacciones con el capital y el Estado (Saldanha, 2017). Así, la geopolítica participa en la formación de la sociedad: los flujos del capital y territorio también permiten la existencia y emergencia de algunos sujetos, mientras que desplazan, invisibilizan o marginan a otros, lo que supone una “injusticia espacial” (Soja,

2014). Siguiendo el pensamiento de Deleuze y Guattari (2002)⁶⁴, cuando un espacio se desterritorializa, la organización de los cuerpos se desestabiliza y se mueve, y con la reterritorialización, los cuerpos encuentran un nuevo orden. Esta idea nos sirve para comprender los procesos que han acontecido en el barrio Bon Pastor: cómo los flujos del capital desterritorializaron y reterritorializaron espacios, hicieron y deshicieron el territorio, llevando así una nueva distribución y organización de los cuerpos en las diferentes fases históricas del barrio. Este proceso no culmina con el derribo de las Casas Baratas, sino que forman parte de las territorializaciones como procesos continuos, activos. De modo que los cambios que se siguen produciendo hoy en día en Bon Pastor, continúan creando nuevas configuraciones del espacio. Siguiendo esta línea, una ontología del espacio nos ayuda a repensar la ciudad (Saldanha, 2017).

Bon Pastor ha mantenido históricamente una relación periferia-centro con la ciudad de Barcelona. Estas relaciones de periferia son intrínsecas a las desigualdades generadas por el capitalismo, que “puede crear ciudades pero no las puede mantener” (Harvery, 2012 en Borja, 2016, p. 7). Toda ciudad cuenta con regiones descuidadas que son invisibles para la esfera pública, márgenes que son vistos por el centro como mano de obra barata y como razón para legitimar un estado policial y carcelario (Deleuze, 1986; Saldanha, 2017). Así, los conceptos de diferencia y política están entrelazados con el concepto de ciudad, la cual es entendida por Deleuze como una máquina que

⁶⁴ Con desterritorialización y reterritorialización Deleuze y Guattari (2002) se refieren a las fuerzas que hacen y deshacen territorios. Son conceptos que se ocupan de los aspectos territoriales de los ensamblajes: a partir de las fuerzas de desterritorialización y reterritorialización se pueden definir y ensamblar nuevos territorios, por lo que el resultado de un ensamblaje puede ser una nueva organización territorial o espacial.

segmenta y diferencia los cuerpos (Saldanha, 2017, p. 143). Tenemos pues que cualquier territorio proviene de la intra-acción de los cuerpos con el entorno y lo material: los sujetos intra-actúan con el entorno, devienen con este, constituyendo de esta manera territorios. Por tanto, los humanos siempre construyen sus geografías y segregaciones. Es a partir de estas intra-acciones cómo los cuerpos devienen con los guetos y que el espacio geográfico, en este caso particular el gueto, constituye a los sujetos. Los cuerpos que participan en un fenómeno específico están siempre sometidos a la espacialidad de las ciudades (ibid.), lo que nos lleva a pensar que el fenómeno de segregación o guetización territorial forma parte de los procesos de subjetivación. Por ello, las ciudades no son meros trasfondos estáticos de la vida, sino que son una parte activa en el desarrollo de la subjetividad.

Así, el lugar geográfico que se habita también es una fuerza agencial en las subjetivaciones, por lo que la producción de subjetividad siempre es situada. Stefano Portelli (2015) señala que los habitantes de Bon Pastor mantenían una conciencia de pertenencia a un sector de la población estigmatizado, oprimido y castigado, ya que sobre las Casas Baratas se había formado un «mito negativo» que asociaba los barrios populares con pobreza económica, marginalidad y violencia. A pesar de que el espacio físico o material se haya transformado, la historia de segregación del barrio sigue siendo una realidad, existe a través del espacio vivencial. Como establece Karen Barad (2007):

El pasado importa y el futuro también, pero el pasado nunca queda atrás, nunca queda rematado de una vez por todas, y el futuro no es lo que llegará a ser en un despliegue del instante presente; más bien, el pasado y el futuro son participantes envueltos en el devenir iterativo de la materia. (Barad, 2007, p. 181 en Aigner y Cicigod, 2014, p. 46)

Dado que el pasado convive con el presente, cabe preguntarse si la memoria de marginalidad del barrio, la opresión que sufrió y la conciencia del estigma dejan una huella y son fenómenos que siguen intra-actuando en el espacio de El Til·ler y, en consecuencia, participan en los procesos de subjetivación del alumnado. De este modo, el lugar geográfico no puede quedarse fuera de la conjugación de fuerzas que suman, se fusionan e intra-actúan en la configuración de subjetividades. Los procesos, flujos y fuerzas histórico-locales que emergieron en el trabajo de campo llevaron a ampliar el foco más allá del instituto, reconociendo cómo los devenires del ensamblaje que es El Til·ler en general, y los devenires concretos del alumnado se producen a través de prácticas continuas que se entrelazan con el lugar y la historia (Renold y Ivinson, 2014). A partir de lo planteado se abren las cuestiones de (1) cómo se materializa la historia del barrio en el presente de El Til·ler; (2) y cómo los procesos de exclusión y de inclusión están marcados por la geopolítica, pero no únicamente en términos de origen del alumnado, sino en términos de las relaciones del barrio con respecto al resto de la ciudad de Barcelona. De esta manera la segregación escolar del alumnado de El Til·ler responde a factores socioespaciales, socioeconómicos, étnicos, raciales, lo que nos lleva a preguntarnos qué sentidos de exclusión o de expulsión se materializan al habitar en una periferia creada por las políticas del Estado.

5.1.3. Percepciones del estudiantado sobre el barrio

Al inicio del trabajo de campo, el equipo directivo señaló que el barrio había cambiado mucho y que se había abierto a partir de la mejora en el transporte público (metro y autobús) (Entrevista 1, Equipo Directivo, 25/09/2019), hecho

que fue repetido en más ocasiones por profesorado del centro. Parte del estudiantado cuando fue preguntado por cómo concebía Bon Pastor, también dio cuenta de este proceso de cambio y transformación:

Hay unas casas bajas, las "Casas Baratas", que lamentablemente en unos años (...) no existirán porque ya están haciendo los otros [pisos] nuevos y la gente que está ahí se va a pasar a estos nuevos pisos (...) ¿Que es una pena? Bueno, puede que sí, puede que no. Porque también esa zona en verdad está muy descuidada, parece que el Ayuntamiento no quiere arreglar eso (...). Cuando acaben las obras será un sitio muy guapo con los edificios nuevos, se verá muy bien, se verá más actual el barrio. Estará muy chulo. (Entrevista 9, Estudiante 4º ESO-G2, Gonzalo, 23/11/2020)

Gonzalo, que emigró desde Perú en 2005, pone de manifiesto, por un lado, el abandono institucional que ha sufrido el barrio y, por otro lado, percibe el derribo de las Casas Baratas como una mejora en la imagen del barrio, porque le otorga un significado de modernización. Podemos pensar que no se da en el alumnado migrante un vínculo afectivo con el pasado del barrio ni con las Casas Baratas, sino que el vínculo se produce con el barrio en el momento actual, lo que hace menos probable que el derribo de las Casas Baratas se experimente como una pérdida. Otro alumno, quien ha vivido toda su vida en Bon Pastor, explica:

Quiero vivir aquí en el futuro, pero está muy difícil porque es un barrio muy lleno. Y cada día crecen más personas, se hace más grande y como que no queda espacio, pero me encantaría vivir aquí. (...) Empezó siendo un pequeño barrio, pero ahora se ha convertido, yo qué sé, parece Pedralbes⁶⁵.

⁶⁵ Pedralbes es un barrio de Barcelona en el que su población se caracteriza por tener un alto nivel adquisitivo.

Mucha gente viene de fuera a observar cómo es el barrio. Hay mucho movimiento. (Entrevista 25, Estudiante 3º ESO-G1, Alberto, 22/02/2021)

Hay una percepción de cómo la transformación y apertura de Bon Pastor han provocado algunos cambios que hacen que, de alguna manera, el barrio ya no sea el mismo. Esto produce cierto miedo a no poder seguir viviendo ahí, lo que alude a la gentrificación, fenómeno que nuevamente determina la expulsión de los sujetos a otras zonas. También Alberto asocia el movimiento que existente de gente y las mejoras que se están dando a que se asemeje a una zona acomodada. Las transformaciones en el barrio en cuanto a equipamientos, servicios e infraestructuras fueron mencionadas por otros y otras estudiantes durante las entrevistas. Pero también se hizo visible el concepto de diferencia entrelazado con la ciudad, manifestando cierta noción de pertenecer a un barrio que es distinto a la idea hegemónica o dominante de Barcelona: “A mí me gusta mucho este barrio. Pero es que hay pocas personas, no sé... Como que no hay... O sea, es un barrio muy diferente a los demás. Pero bueno, ya me he acostumbrado” (Entrevista 22, Estudiante 3º ESO-G1, Patricia, 28/01/2021). Emerge así la percepción de habitar un barrio diferente, una diferencia que se materializa al intra-actuar con lo que sería el resto de la ciudad, los otros barrios: “No es como los demás”. Las palabras de una de las profesoras ayudan a observar esta realidad:

Yo les estoy enseñando a hacer el curriculum y se lo he dicho: “Hay mucho prejuicio, tenéis que jugar con el curriculum. En qué momento decir de dónde soy es una ventaja o no. Yo, si fuera vosotros, cuando hagáis el cv ponéis ‘distrito de Sant Andreu, Barcelona’. No pongáis la calle donde estáis, porque no os van a dar la oportunidad”.

(Entrevista 16, Orientadora y profesora de la ESO, Teresa, 14/12/2020)

Esta idea sugiere cómo algunos procesos de exclusión e inclusión social no tienen que ver tanto con el estatus de migrante o no, o con la etnicidad o la raza, sino con el lugar geográfico en el que se vive. Así, se señala la segregación urbana como el eje principal de riesgo de discriminación laboral.

A pesar de que el alumnado no exprese en un sentido literal la opresión o desigualdad que se genera como consecuencia del lugar geográfico, sí que percibe un sentido de diferencia en el barrio, por lo que el espacio segregado está en el sustrato de sus subjetividades. Pero esto coexiste con una valoración positiva de los procesos de transformación del barrio, como, por ejemplo, la construcción de un centro comercial, hecho que fue mencionado repetidamente por los y las jóvenes al hablar sobre qué les gustaba del barrio y qué solían hacer en su tiempo libre. Tales cambios encajan dentro de lo que podemos denominar «modelo Barcelona», un modelo de “simplificación identitaria” (Delgado, 2017, p. 11) que absorbe las diferencias. Las políticas urbanísticas llevadas a cabo en Barcelona han seguido más una lógica de proyecto de mercado que de convivencia (Delgado, 2017), siendo impulsadas para “modelar la ciudad (...) no tan solo para hacerla un modelo, sino para hacerla modélica”, creando una imagen de ciudad “paradigma de todos los éxitos concebibles, pero de una ciudad que no existe, ni ha existido nunca, que solo es esa imagen que de ella se vende” (Delgado, 2017, pp. 10-11). No existe porque la desigualdad no deja de estar presente, porque de la imagen que se vende quedan ocultos los sujetos abyectos o subalternos. No se está argumentando que no sea positivo dotar al barrio de mejoras en equipamientos e infraestructuras, así como que cuente con mayor accesibilidad. Pero es importante ampliar el foco para comprender cómo el derribo de las Casas Baratas y la búsqueda de transformación del barrio se

dan dentro de “la obsesión por colonizar de una vez por todas los barrios enmarañados que se resistían al deber de la transparencia” (Delgado, 2017, p. 16). Las transformaciones que se dan corresponden a procesos de globalización en los que siempre hay algunos elementos y formas de relación que se pierden y otros que se ganan.

En este punto, de nuevo es útil la noción de huella para comprender la agencia del pasado de estigmatización y marginación, el enredo de esa historia con el presente; en este presente, la condición de periferia sigue teniendo agencia, pero está en movimiento, se dan desplazamientos hacia la visibilidad del barrio, conectando así con la apertura hacia el futuro. Este enredo de pasado, presente y futuro de Bon Pastor no se puede separar de El Til·ler. De igual modo que para comprender El Til·ler como fenómeno es necesario ampliar el foco y considerar las continuidades con el barrio, tampoco podemos pensar el futuro del centro escolar de manera aislada al futuro del barrio. De este modo, ambos espacios forman parte de un devenir intra-activo. Hasta el momento se ha explorado si el pasado del barrio forma parte de los procesos de subjetivación del alumnado y de qué modos, poniendo el foco en la segregación urbana en función del estatus socioeconómico, la etnicidad y el lugar de nacimiento, principalmente. A continuación, se aborda cómo los modos de habitar el lugar se articulan con otros ejes interseccionales. Cabe mencionar que el espacio no ocupa una posición privilegiada respecto a otros ejes ni es más importante, pero en este capítulo se elige el espacio como elemento en base al cual estructurar las relaciones con los otros ejes por intereses concretos de la investigación⁶⁶ y

⁶⁶ Otorgar al lugar geográfico una posición de centralidad fue una decisión metodológica en el trabajo de campo, ya que emergió de la necesidad de conocer la historia del barrio para poder comprender el presente del instituto. Dejar fuera esta dimensión habría limitado la comprensión

porque la perspectiva espacial no ha sido aplicada con mucha frecuencia en los enfoques interseccionales⁶⁷.

de los procesos de subjetivación. Así, se tomó este eje como el principio organizador en base a cuál ir trazando el resto de relaciones interseccionales.

⁶⁷ Si bien diversas autoras han abordado la importancia del lugar o el contexto en las relaciones interseccionales de diversas maneras (Anthias, 2012; Collins, 2000; Romero Bachiller y Montenero Martínez, 2018; Yuval-Davis, 2006 entre otras), no he localizado trabajos teóricos específicos que conceptualicen el lugar en las dinámicas interseccionales (Rodó-Zárate, 2021). Por otro lado, algunas geógrafas también han realizado una labor importante dentro de la agenda feminista desarrollando estudios sobre la relación entre género y lugar, complejizando las relaciones sociales y el poder desde estos enfoques (Kobayashi, 1994; Pratt, 1999; Rose, 1993; Ruddick, 1996). Pero a pesar de estas autoras que han puesto el foco en el contexto en la interseccionalidad o han aplicado la perspectiva geográfica a la desigualdad de género, existe poca literatura académica hasta el momento en el campo de la interseccionalidad que incluya conceptualizaciones sobre el espacio y el lugar. Algunas autoras han sido pioneras en trabajar la interseccionalidad con perspectiva geográfica (Valentine, 2007) y, recientemente, la revista *Gender, Place and Culture* publicó un número especial sobre interseccionalidad (Rodó-Zárate y Balyina, 2018). Especialmente importante en esta área es el trabajo de María Rodó-Zárate (2015, 2017a, 2017b, 2021) quien realiza un estudio extenso y en profundidad en esta línea, con el objetivo de establecer puentes entre las teorías interseccionales y la geografía feminista. Establece así lo que denomina “geografías de interseccionalidad” (Rodó-Zárate, 2021, p. 67).

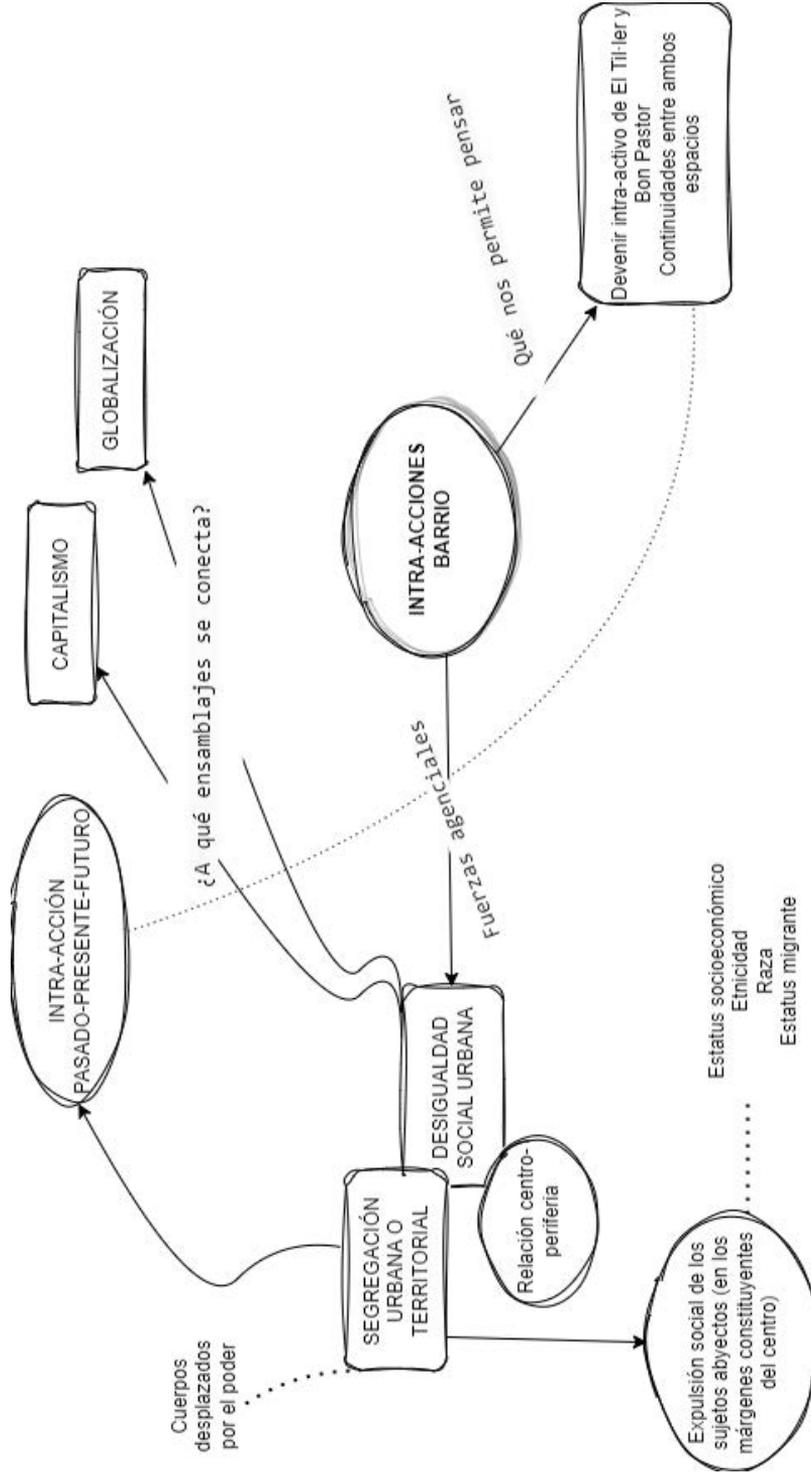


Figura 5

Intra-acciones del barrio

[Fuente: Elaboración propia]

5.2. Intra-acciones del espacio público: agencia relacional en el habitar la ciudad

El espacio siempre es múltiple y tomará distinta agencia en los procesos de subjetivación según las relaciones que se generen entre ese espacio y cada sujeto. En este caso, la agencia que Bon Pastor determina en los procesos de subjetivación del estudiantado se dará de manera diferencial según las emociones y significados que dé cada estudiante al barrio, según sus modos de habitarlo. Y una de las líneas que determinan la experiencia del espacio del estudiantado son las distintas posiciones interseccionales que encarnan. Esta es la cuestión que se aborda en este apartado. En primer lugar, el foco se centra en qué hace el género en la manera de experimentar el barrio. Después, en el siguiente apartado la atención se desplaza a qué hacen otras articulaciones interseccionales en el uso diferencial del espacio público, principalmente la articulación de la familia y la cultura.

5.2.1. Género y derecho a la ciudad

Como señala Doreen Massey (1994), “las relaciones sociales del espacio se experimentan y se interpretan de forma diferente por parte de personas con diferentes posiciones” (p. 69). Massey argumenta la existencia de una multiplicidad de espacios que se dan de manera simultánea. En su mayoría, los estudiantes chicos valoran el barrio muy positivamente: “Me gusta mi barrio, Bon Pastor. Me gusta porque tiene todo lo que necesitas para vivir y muchísimo más. (...) Para mí es el mejor barrio” (Entrevista 9, Estudiante 4º ESO-G2, Gonzalo, 23/11/2020). En la misma línea, otro chico argumenta: “Es un barrio muy completo, porque tienes de todo: desde accesibilidad, comida,

a una biblioteca, al centro cívico. Y son medios que puedes utilizar mucho, la verdad” (Entrevista 25, Estudiante 3° ESO-G1, Alberto, 22/02/2021). Por el contrario, las estudiantes aludieron a una serie de elementos que hacían que sus modos de habitar el barrio no fueran tan apacibles. Esto sugiere que el derecho a la ciudad (Harvey, 2003; Lefebvre, 2013) se produce de manera diferencial según el sexo-género. El siguiente fragmento de la entrevista individual visibiliza esta diferencia:

Me gusta el barrio porque yo he nacido aquí, entonces ya me he acostumbrado a este entorno, a mi lugar. (...) Aunque sí que cambiaría cosas, porque no todo está como a todos nos gustaría que fuese. (...) Yo a mi barrio lo quiero mucho, porque es mi barrio. Pero, la zona en la que yo vivo no es muy bonita. (...) es una zona un poquito oscura. Pero como yo he estado ahí desde pequeña me he acostumbrado. (Entrevista 22, Estudiante 3° ESO-G1, Alicia, 28/01/2021)

Así, el malestar o bienestar con que el estudiantado experimenta el espacio público se produce de manera diferencial según el género (Rodó-Zárate, 2015). Esta cuestión emerge de nuevo en el grupo de discusión siete, en el que se generó una deriva hacia el tema del acoso callejero:

Fátima: Se puede afrontar el acoso, pero pararlo no se puede. Mira, llevas un espray pimienta en tu bolso y se lo clavas en los ojos y me voy pitando.

Julia: Eso es verdad, tienes que salir protegida. (...) Defensa propia.

Fátima: Como tener esa alarma, que la clickas y hace [hace un sonido].

Rocío: O haces como que te están llamando: “Sí, mamá, sí”, “mamá, ya voy”.

Julia: Eso lo hago yo por la calle, cuando me siento muy sola: “¿Qué? ¡Pero que ya estoy en la esquina!”

Rocío: Es verdad. ¡Qué miedo! No veas cuando voy a comprar de noche cuando se me ha olvidado algo y está todo a oscuras.

Jesús: ¿Y eso no pasa con los hombres? ¿Solo pasa con las mujeres?

Eric: Los hombres también pasan por esos momentos.

Julia: ¡Mentira!

Fátima: Mentira. No compares, no comparemos lo que pasa una mujer con lo que pasa un hombre.

Rocío: Porque si te cogen, te violan.

Julia: Que aquí una mujer no se puede poner una minifalda, porque te miran la pepa. Vamos, no me da la gana.

Fátima: No compares las situaciones que tienen las mujeres con las que pasan los hombres.

(Grupo de discusión 7, 4º ESO-G2, El Til·ler, 27/11/2020)

Las estudiantes compartieron diferentes situaciones acerca de miedos y de estrategias que toman al caminar solas por la calle y expusieron que los riesgos a los que se ven expuestas son distintos a aquellos que los hombres pasan. Esto alude a cómo las estructuras de opresión por sexo y género organizan y conforman las formas de experimentar el espacio público. Como argumenta Leslie Kern (2021), desde la adolescencia el desarrollo de alianzas entre mujeres se vuelve un elemento esencial contra la inseguridad, tejiendo modos de solidaridad y de ayuda mutua frente a los riesgos del día a día. Algunas de las formas de defensa se despliegan en torno al nexo cuerpo-territorio, decidiendo sobre qué ropa ponerse o qué espacios evitar, como por ejemplo calles poco iluminadas, lo que implica un estado de vigilancia constante (ibid.). Las jóvenes aparecen expuestas a una violencia eventual marcada sexualmente, al riesgo latente de agresión (Zúñiga Elizalde, 2014), fuerzas que intra-actúan en su subjetivación de género. El miedo que

sienten al habitar solas el barrio fue también referenciado en algunas de las entrevistas individuales:

Yo no salgo mucho al barrio. A veces me da miedo salir sola porque hay gente que... No sé, me da miedo. No voy a una calle que no haya nadie por allí. Yo voy de aquí a casa y de casa al cole. Nada más. (Entrevista 13, Estudiante 4º ESO-G2, Saima, 27/11/2020)

El miedo se vuelve “un factor determinante en el uso y la experiencia del espacio público, ya que repercute directamente en el acceso a la ciudad de las chicas jóvenes y su movilidad espacial” (Rodó-Zárate, 2015, p. 5). Se enfrentan a riesgos y peligros como son la agresión sexual, el acoso callejero o la violación, lo que provoca situaciones de inseguridad y temor en las estudiantes, determinando su libertad de movimiento (Pain, 2001). Por ello, el enfoque interseccional de género contribuye a observar cómo operan las relaciones entre el espacio y el poder. El derecho a la ciudad (Lefebvre, 1969; Harvey, 2003) de las estudiantes queda restringido, ya que no se trata únicamente del acceso al espacio público, de su presencia o ausencia en este, sino de que la experiencia concreta que se tiene del espacio sea de malestar. Esto supone de por sí una forma de exclusión (Rodó-Zárate, 2015). La siguiente escena del trabajo de campo ayuda a observar cómo todo esto se encarna:

07/10/2020, Aula de 3º de ESO-G1, 08:00-10:00, Steam

En un momento Andrea me llama y me dice “no es de esto” (de la actividad de clase). Me cuenta que está preocupada porque su hermana no le ha avisado de que ha llegado a clase. “Está justo en la clase de abajo” (en el

aula de 1º de la ESO). Me explica que siempre le avisa cuando llega al instituto. Vienen a la vez, pero como no pueden entrar juntas por la medida de separación de grupos, Andrea corrió porque si no llegaba tarde.

- *Pero luego Vicky no me ha escrito y no me contesta. Estoy muy preocupada.*
- *O sea, ¿le has escrito y no te ha contestado?*
- *Sí.*
- *Igual es que han entrado a clase y no les han dejado mirar ya el móvil.*
- *Pero siempre me avisa. Estoy preocupada.*

Andrea me pide si puedo bajar a mirar por el cristal de la puerta si está y me describe cómo es su hermana: “lleva un jersey azul y un moño”.

(Diario de campo, 07 de octubre de 2020)

La preocupación de Andrea se vincula con el riesgo potencial al que las chicas se ven expuestas, provocando que la ciudad se viva de manera diferencial según el sexo y género. También vuelve a aparecer una estrategia para protegerse ante los peligros que acontecen en el espacio público: avisar al llegar a clase.

Tampoco los hombres transitan el espacio público sin limitación ninguna y de manera homogénea. Se dan diferencias en los modos de apropiarse del espacio. Uno de los estudiantes apuntaba una distinción entre Bon Pastor, donde sí que se siente seguro, y el barrio en el que vive: “El lugar no es muy bueno, es muy oscuro. Sientes como peligro. No suelo salir ahí por la calle porque me da inseguridad. No es como aquí [Bon Pastor] que te sientes libre y vas caminando tranquilo” (Entrevista 10, Estudiante 4º ESO-G2, Sergio, 23/11/2020). Hay zonas que también crean inseguridad y temor a los chicos, pero no son miedos ante una posible agresión sexual, lo que evidencia que

sus modos de habitar el espacio están cruzados por un privilegio de género siendo las estudiantes quienes manifiestan sentir mayores limitaciones y quienes adoptan estrategias para disminuir los riesgos de violencia, tal y como expresaba el extracto anterior del grupo de discusión siete: “No comparemos lo que pasa una mujer con lo que pasa un hombre”; “Porque si te cogen, te violan”. Luego el miedo y la percepción de inseguridad tienen significados diferentes para hombres y mujeres (del Valle, 2006), puesto que están condicionados por diferentes tipos de violencia.

Si bien las estudiantes mostraron que algunos sentimientos como intranquilidad o miedo forman parte de la cotidianidad que habitan al encontrarse solas en la calle, la transformación de Bon Pastor ha permitido algunos cambios en sus modos de habitar y sentir el barrio:

Andrea: Ahora el barrio reformado está muy bonito. Antes tú tenías que pasar y te daba hasta miedo pasar.

Jalila: Ahora está como más conocido. Quieren hacer muchas cosas bonitas y eso.

Andrea: Está más sociabilizado. Para que se nos tenga en cuenta.

(Entrevista 19, Estudiante 3º ESO-G1, Andrea y Jalila, 21/12/2020)

Estas percepciones se pueden relacionar con la apertura y los esfuerzos por salir de la segregación urbana. Habitar la periferia, una zona segregada o vergonzante (Wacquant, 2007) supone habitar la exclusión social, ser marcados como los «otros» o como sujetos abyectos. En su condición de «otros», son menos reconocidos, como sugiere la alusión de las estudiantes a no ser tenidas en cuenta en tanto habitantes de Bon Pastor.

La diferenciación a la hora de habitar el espacio según el género puede tomar otras formas más allá del miedo. Las estudiantes manifestaron sentir cierta vigilancia externa, hecho que no fue mencionado por los chicos. Esto se puede relacionar con que las mujeres sienten más la mirada externa sobre sí mismas, el control sobre sus movimientos:

En Bon Pastor se vive bien, y se está bien. Pero hay veces que la gente lo quiere saber todo, o te ven con una persona y ya se están inventando cosas. Yo he reflexionado sobre eso, porque antes me comía la cabeza mucho: “no puedo salir con nadie porque ¡bum! Dicen algo”. Ahora ya es como que me da igual. Te acostumbras tanto que dices: “Buah, si voy a hacer lo mismo”. Con el tiempo vas cambiando. Antes me importaba; ahora, no, te cambia la mentalidad. (Entrevista 12, Estudiante 4º ESO-G2, Julia, 23/11/2020)

Se produce un movimiento (“antes me importaba; ahora, no”) a partir de las intra-acciones entre el espacio geográfico, vecinos y vecinas del barrio y la estudiante. El barrio, la calle no se experimentan de modos diferentes únicamente por el factor de la seguridad, sino por la vigilancia de los cuerpos femeninos. El espacio público se erige como espacio de vigilancia, una vigilancia que se produce de manera diferencial según el género. Como sostiene Manuel Delgado “en la calle, más que otros sitios, las mujeres pueden descubrir hasta qué punto es cierto lo que aprecia Pierre Bourdieu de que son seres ante todo percibidos, puesto que existen fundamentalmente por y para la mirada de los demás” (Delgado, 2007, p. 239). En las prácticas cotidianas de ocupación y apropiación del espacio público se genera un entramado de miedos-vigilancia. De esta manera, las estudiantes negocian entre las posibilidades de lo que se puede y se debe hacer en determinados

lugares y momentos y las posibilidades de sentirse seguras (Lofland 1989a; 1989b). El proceso de socialización como mujeres o como hombres integra a los sujetos en un sistema en el que las mujeres quedan en una posición de sojuzgamiento (Lakoff, 1975). Esto se vincula a que históricamente la vigilancia sobre el cuerpo de las mujeres se ha relacionado con la sexualidad, generando una construcción social en torno a la «mujer decente» a partir de una serie de normas sobre lo que es moralmente correcto o adecuado. De este modo, el sistema patriarcal determina la autonomía y la libertad de las mujeres instaurando un sentimiento de vigilancia y control en el espacio público sobre los propios actos.

5.2.2. Relacionalidad entre lugares: Articulaciones familiares y culturales y modos de habitar el barrio

Hasta ahora se ha puesto el foco en cómo el género estructura de manera diferencial la experiencia de habitar el espacio público. Pero el acceso a la ciudad de la juventud no sólo está determinado por las relaciones de género, sino también por el origen racial y por las normas culturales y familiares. Existen, pues, otras intersecciones que articulan el uso del espacio público. En su mayoría, los y las estudiantes apuntaron que el tiempo libre fuera de casa lo dedican o bien a actividades deportivas, o bien a amistades, independientemente del género, cultura, religión u origen. Pero también emergieron particularidades y diferenciaciones en los modos de hacer uso de la ciudad según diversas conjugaciones entre normas de género, culturales, familiares y religiosas. Para explorar estos usos de la ciudad partimos de algunos fragmentos de las entrevistas individuales al estudiantado.

En algunos casos el uso del espacio público en la ciudad se vincula a la familia: “Yo no salgo mucho a la calle. Si voy a algún sitio voy con mi familia. Tampoco me gusta salir mucho. Me gusta ir de viaje, pero con mi familia. Con nadie más” (Entrevista 13, Estudiante 4° ESO-G2, Saima, 27/11/2020). La organización y estructuración del uso del espacio público de la estudiante se da a partir de la intersección de diferentes elementos como son la edad (15 años), el género (pues ya se ha señalado el acceso más limitado y diferencial de las mujeres), el hecho de ser musulmana, y de ser migrante, en concreto, de origen pakistaní. Todos estos elementos en sí mismos ya existen desde una lógica de ensamblaje. Por ejemplo, en el caso de Saima, el género ya está deviniendo a partir de cruces de patrones diversos, que se derivan de normas de género familiares, religiosas, y de la sociedad de acogida. Saima comparte que el tiempo fuera del instituto se vincula principalmente a la familia, pero esta es un elemento central, no solo en el uso de la ciudad, sino también en el espacio del hogar, lo que permite pensar en la co-constitución y «relacionalidad entre lugares» (Rodó-Zárate, 2021). Este concepto hace referencia a cómo los lugares se viven de manera diferencial según se habiten otros espacios. No se puede dar una aproximación al instituto, al barrio o al hogar de manera aislada sino desde su mutua relacionalidad, dado que “los lugares están vinculados entre ellos por relaciones de producción y reproducción y por relaciones de poder que se dan en ellos y los producen” (Rodó-Zárate, 2021, p. 70). En el caso de Saima, las intra-acciones que se produzcan en el espacio concreto y situado de Bon Pastor no pueden separarse de otros lugares como es su hogar o su país de origen. Cuando la estudiante es preguntada por a qué suele dedicar en su tiempo libre, expone: “Ver novelas pakistaníes con mi familia” (Grupo de discusión 5, 4° ESO-G2, 13/11/2020). La familia se construye como elemento estructurador y

organizador de su tiempo de ocio tanto en la vida pública como en el espacio privado del hogar. La centralidad de las relaciones familiares en su proceso de subjetivación se visibiliza de nuevo en sus proyecciones de futuro:

Saima: Yo de aquí a 10 años tendré... 25. ¡Madre mía! Me veo viviendo con mis padres y trabajando de profe, y ya está.

Paula: ¿Qué familia te gustaría tener o no lo has pensado todavía?

Saima: Sí, a los 22, 23. Pero seguiría en casa con mis padres, pero también con mi familia.

(Entrevista 13, Estudiante 4º ESO-G2, Saima, 27/11/2020)

En este sentido, otras y otros estudiantes también señalaron el ámbito familiar como central en sus expectativas de futuro, exponiendo deseos de emparejarse y formar una familia. Pero no mantienen un deseo de continuar la convivencia con los progenitores como sucede en el caso de Saima.

En otros casos el uso del espacio público se cruza con el trabajo de los cuidados. La situación de Rocío, estudiante española de población romaní, permite acercarse a esta cuestión. La configuración interseccional entre género, cultura, edad y normas familiares la posicionan en un rol de cuidado hacia los miembros de su familia, hermanos y primos, que son menores que ella:

Paso mi tiempo libre en el parque, el parque es la tercera casa. Voy con mis primos y hermanos. (...) No tengo amigos, en el barrio, no. Además, cuando tienes amigos o amigas, tienes que quedar, aunque sea en el barrio: 'vamos a dar una vuelta'. Yo eso no puedo hacerlo. Tengo mi responsabilidad y no puedo. Si tienes la responsabilidad, si tienes que cuidar a los primos, a los

hermanos y así, pues... (...) También voy al centro cívico, que es muy acogedor, siempre íbamos, para Navidad, para todo, todo ahí. Hay un espacio para niños pequeños. También, por ejemplo, al campo de fútbol, voy con mi hermano.

(Entrevista 14, Estudiante 4º ESO-G2, Rocío, 27/11/2020)

Señala como lugares que transita el parque, el centro cívico y el campo de fútbol, espacios todos ellos atravesados por el trabajo de cuidados que ejerce hacia su familia. Así, su derecho a la ciudad (Lefebvre, 1969; Harvey, 2003) se ve condicionado por estas obligaciones de cuidado. Que Rocío deba asumir esta labor de cuidados responde a una intersección de edad (es la mayor de sus hermanos), y de un cruce de normas de género y culturales, que posicionan a la mujer como la responsable de los cuidados. Su caso permite también regresar a la relacionalidad entre lugares y la continuidad entre estos:

13/10/2020, Aula de 3º ESO-G2, Matemáticas

Durante matemáticas, Irene me cuenta que Rocío por las tardes cuida de sus hermanos pequeños y de sus primos. Dice “yo que con mis tres hijos ya me agobio, pues ella a lo mejor llega y te cuenta: ayer estuve con 6”. Y les prepara la cena, limpia el baño... Entonces, pienso que Rocío tiene otro tipo de autonomía y aprendizajes”.

(Diario de campo, 13 de octubre de 2020)

Vemos cómo el trabajo de cuidados –cuidado de primos y hermanos más tareas del hogar– no se limita al espacio público sino también al terreno de la casa: “Hacer de niñera no me gusta. Claro, mi mamá está sola, trabaja, tengo que estar con mis hermanos y mis primos, que también son como mis hermanos. Que me dicen ‘mama gallina’. Sí, yo soy ‘mama gallina’, profe”

(Entrevista 14, Estudiante 4º ESO, Rocío, 27 de noviembre de 2020). En los procesos de subjetivación de la estudiante no se pueden segmentar como fuerzas aisladas los diferentes espacios que ella habita, sino que hay una continuidad entre ellos: instituto⁶⁸, barrio, hogar forman un entramado de fuerzas agenciales en su subjetivación. Aunque asuma estas labores de cuidado, la posición que Rocío ocupa no es estática, sino que se producen movimientos y negociaciones, como se aprecia en la siguiente escena del trabajo de campo:

09/122019, Patio, 3º de ESO-G2

Quando salimos al patio, Rocío me cuenta que está muy preocupada porque le cuestan las matemáticas y ella quiere ser enfermera. Hasta ahora faltaba a las primeras horas (que coinciden con matemáticas) porque tenía que dejar a sus hermanos pequeños en el colegio en Vall d'Hebron, donde viven. Después de dejarles, tenía que venir hasta Bon Pastor. Pero me explica que ahora ya han hablado desde instituto con su familia para que al menos los días que tiene matemáticas a primera hora, su abuelo lleve a sus hermanos al colegio. Me dice que aun así las matemáticas le cuestan "y no me lo puedo quitar de la cabeza, me preocupa mucho".

(Diario de campo, 09 de diciembre de 2019)

Hay una agencia relacional que emerge de las intra-acciones entre el instituto, Rocío y la familia de Rocío que produce un movimiento por el que ella deja de asumir un rol de cuidado en determinados momentos para poder asistir a clase siguiendo sus intereses.

⁶⁸ Rocío también ejerce prácticas de cuidado en el espacio del instituto. Esto se profundiza en la Meseta III.

5.2.3. Relacionalidad entre lugares: Hogares y estatus socioeconómico

El enfoque interseccional permite atender a múltiples formas en las que se relacionan los lugares con distintos ejes de desigualdad. Al inicio de esta meseta se ha mencionado cómo existen estructuras sociales que segregan a la población por clase, dando lugar a lo que podemos denominar «desigualdad social urbana» (Santos, 1965; Harvey, 1973; Castells, 1978). Pero esta desigualdad social urbana no se debe únicamente al eje de la clase, sino que intersecciona y se enreda con otras fuerzas como las derivadas de articulaciones étnico-raciales. De este modo, los asentamientos de pobreza que forman parte de las ciudades, situados normalmente en zonas periféricas, se crean a partir de intra-acciones de fuerzas tales como la opresión racial, la segregación urbana o el estigma territorial (Dikeç, 2007; Molina, 2001; Wacquant, 2008; Molina, Galleguillos y Grundström, 2022). Pero, más allá de la organización jerárquica de los cuerpos en la ciudad, es en el acceso a una vivienda digna donde se visibilizan las relaciones entre desigualdades y lugar. En este sentido, un elemento repetido en las entrevistas individuales del alumnado migrante es el hecho de haber pasado por varias mudanzas, como comparte la siguiente estudiante ante la pregunta de en cuántas casas ha vivido: “Casa, casa, que solo vivíamos mi familia y yo, dos. Pero así en alquiler, cuatro. Esto ya aquí en España, sin contar la de Honduras” (Entrevista 12, Estudiante 4º ESO-G2, Julia, 23/11/2020). Relatos similares fueron explicados por otros y otras estudiantes, quienes transmitieron haber vivido en varios hogares o, en algunos casos, estar a punto de mudarse en el momento de la entrevista. Esto se relaciona con las dificultades expuestas en el punto 1.2 de la Meseta I acerca de la mayor concentración de la población

migrante en viviendas con condiciones precarias, viviendas subarrendadas o viviendas compartidas con otras familias. Esta realidad se inscribe en un proceso de etnización de las infraviviendas (CECS, 2001), que visibiliza cómo “la vivienda es un factor clave para explorar la segregación urbana de los(as) migrantes” (Bonhomme, 2021, p. 170). A su vez, las dificultades de la población migrante para contar con una vivienda digna se vinculan a modos de racismo y discriminación que también fueron explorados en la Meseta I, y que apuntan a la cuestión de qué hace la raza en la vida urbana. La racialización de los espacios urbanos no solo determina el acceso a la vivienda de la población migrante, sino de otros cuerpos racializados no migrantes. En relación con esto, nos encontramos con el ejemplo de esta estudiante romaní que explica: “He vivido en dos casas en Lleida, una en Francia, una en Manresa y dos aquí. Seis en total” (Entrevista 14, Estudiante 4º ESO-G2, Rocío, 27/11/2020). En esta misma línea, Fátima, estudiante española de origen marroquí, relata:

Paula (investigadora): ¿En cuántas casas has vivido a lo largo de tu vida?

Fátima: De bebé viví en una, dos, tres... cinco.

Paula (investigadora): ¿Y qué tal la experiencia de mudanzas, traslados?
¿Cómo lo has vivido?

Fátima: Esta ha sido la más difícil porque yo acabo de mudarme a unos apartamentos. Y ahora, como soy más grande, tengo que ayudar a la mudanza. Pero cuando era más pequeña, pues ni siquiera me enteraba de aquella mudanza.

Paula (investigadora): ¿Y te gusta dónde vives ahora?

Fátima: No, me siento incómoda. Porque yo no vivo en una casa ahora mismo, yo vivo en un apartamento que me han dado mientras me consiguen una casa. Entonces como que te sientes incómoda. Aparte, mi cama es

dura. Y luego que hay personas que... Mi ventana, por ejemplo, no da a la calle, da al interior del piso. Entonces, en el momento en el que alguien grita, se escucha todo. Y es como muy incómodo. Si tú hablas, te escucha todo el mundo. Si haces algo, te escucha todo el mundo. (...) Esto es mientras el *habitatge*⁶⁹ nos consigue una casa y no sé qué y no sé cuántos.

(Entrevista 15, Estudiante 4º ESO-G2, Fátima, 27/11/2020)

Fátima alude a procesos de desahucio que tienen lugar por razones económicas. Tras la pérdida de la vivienda, es el mismo Ayuntamiento a través del Consorcio de Vivienda, quien se debe encargar de realojar a la familia procurando una vivienda digna. Nos encontramos con un “sistema jerárquico de relaciones en la ciudad” (Bonhomme, 2021, p. 179), que determina un acceso diferencial a la vivienda y a la ciudad en general, y que atraviesa las realidades del estudiantado, provocando que se enfrenten a la desigualdad residencial. De este modo, la experiencia de este alumnado se inscribe en procesos de segregación socioeconómica y racial, un enredo que les coloca en lugares de expulsión social. Estas jerarquías en el acceso a la vivienda digna afectan a los sentimientos de pertenencia que los y las jóvenes puedan generar a su hogar, al barrio o a la ciudad.

⁶⁹ Con *habitatge* Fátima se refiere al “Consorti de l’Habitatge de Barcelona”, en castellano: “Consortio de la Vivienda de Barcelona”.

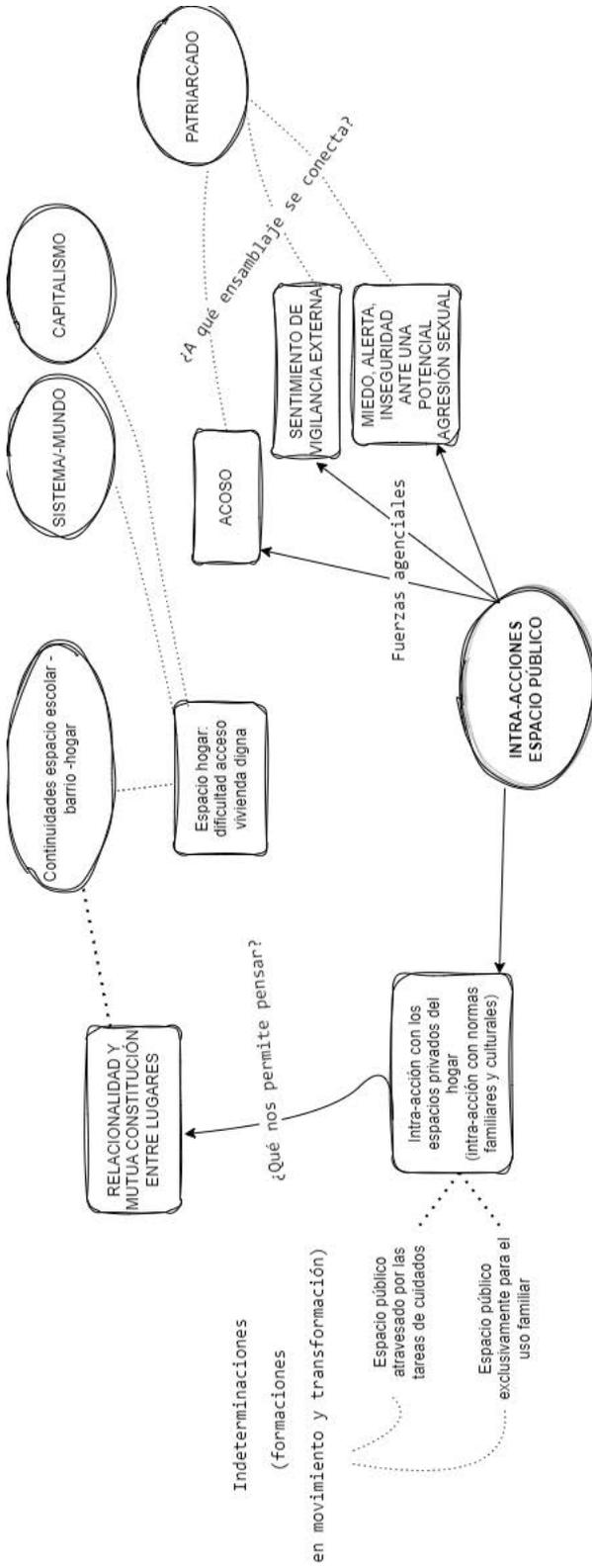


Figura 6

Intra-acciones del espacio público

[Fuente: Elaboración propia]

5.3. Subjetividades minoritarias como indeterminación

Durante las entrevistas individuales con estudiantes, así como en el grupo de discusión siete con el G2, se abordaron los deseos y expectativas de futuro que tenían respecto a los estudios, el trabajo y otras esferas (vivienda, familia, etc.). En relación a ello, se planteó la cuestión de qué obstáculos o dificultades consideraban que podrían encontrar para lograr estas metas. Un elemento común que fue repetido en numerosas ocasiones es el esfuerzo, señalado como requisito determinante para lograr los objetivos: “Depende de nosotras, de las ganas que le echemos, del esfuerzo que le pongamos”; “Depende de mí misma, de mi esfuerzo y dedicación”; “Un obstáculo sería rendirme. No creo que pase”⁷⁰. Esto se vincula con el relato neoliberal del «hombre hecho a sí mismo» («*self made man*») que establece que tanto el éxito como el fracaso son una cuestión de actitud, siendo el individuo el responsable y sin tener en cuenta las desigualdades estructurales en base a la raza, la clase y y el género (Halberstam, 2018). Bajo este paradigma, tener éxito o fracasar dependen de uno o una misma, del esfuerzo y de la actitud que se tenga. Además, esto acaba produciendo una “cultura de jerarquía, competencia e individualismo a través de la erradicación de culturas de solidaridad, cuidado y colectividad” (Motta y Bennett, 2018, p. 634). La subjetividad hegemónica neoliberal está basada en la individualización, la rentabilidad y acaba siendo una subjetividad descuidada (Lynch, 2010). Por tanto, otra de las fuerzas agenciales que circula en El Tiller y que intra-actúa en los procesos de subjetivación es el neoliberalismo. La concepción de la subjetividad, además de incorporar el cuerpo y la materialidad, incorpora

⁷⁰ Citas de las entrevistas: Entrevista 22, Estudiantes 3º ESO-G1, Alicia y Patricia, 28 de enero de 2021, Entrevista 15, Estudiante 4º ESO-G2, Fátima, 27 de noviembre de 2020 y Entrevista 10, Estudiante 4º ESO-G2, Sergio, 23 de noviembre de 2020, respectivamente.

también la localización cultural y sociopolítica (Blackman et al., 2008). Las subjetividades se construyen dentro de un momento histórico y cultural concreto y situado, que requiere ser tomado en consideración en el estudio de los procesos de subjetivación (Medina-Zárate y Uchoa de Oliveira), lo que en nuestro momento actual, pasa por contemplar los efectos del neoliberalismo y el capitalismo. De hecho, el capitalismo avanzado ha llegado a redefinirse de manera que “ya no se considera como un modo de producción, sino como una máquina de subjetivación que secuestra la carga de deseo que nos define como individuos” (Alonso, 2019, p. 119). Las lógicas neoliberales entienden al individuo desde la autonomía y elección descuidando o tapando el papel continuo de las fuerzas sociales y las estructuras en la formación de los sujetos. En esta línea, es importante señalar el carácter estratégico que tiene el discurso del esfuerzo neoliberal, pues oculta las desigualdades y opresiones debidas a las jerarquías raciales, étnicas y sexuales que estructuran el mundo. Sin embargo, esta fuerza intra-actúa con otras pues, al mismo tiempo que se encarna el relato neoliberal, el alumnado también es conocedor de ciertas desigualdades estructurales, como las barreras del racismo a la hora de encontrar trabajo o vivienda (ver apartado 2 de la Meseta I), o los obstáculos que provienen de la intra-acción entre normas de género de la religión islámica y el espacio familiar, como por ejemplo se puede observar en la siguiente cita: “Depende de que yo estudie, y no pare de estudiar y que me dejen estudiar” (Entrevista nº 13, Estudiante 4º ESO, Saima, 27 de noviembre de 2020).

Continuando con el neoliberalismo como fuerza agencial, también se hizo visible durante el trabajo de campo la circulación en el ensamblaje de un deseo de hiperconsumo, que se relaciona con el neoliberalismo y la

globalización. Eran frecuentes las alusiones al centro comercial por parte del alumnado como una de las formas más comunes de emplear el tiempo de ocio, y como uno de los elementos principales por el que valoraban el barrio. Además, también aparece en los deseos de futuro: “Yo tengo muchos sueños. En mi sueño yo soy millonaria, en una casa grande, con un jacuzzi... Que cuando venga mi familia diga: ‘Guau’. ¿Me entiendes? No sé, cosas así” (Entrevista nº 12, Estudiante 4º ESO, Julia, 23 de noviembre de 2020). En este caso, podemos pensar que el deseo de Julia, migrante de Honduras, se relaciona con cómo la migración puede asociarse al éxito y la ascensión social en términos de poder adquisitivo. Existe un imaginario social en torno al esfuerzo y el ascenso social más allá de la vinculación con el relato neoliberal y se relaciona con la experiencia migratoria. Julia quiere demostrar a través de elementos materiales a la familia que quedó en Honduras el éxito obtenido y que el esfuerzo de la migración ha merecido la pena. Podemos relacionar el deseo de Julia con “la importancia que adquieren ciertas prácticas sociales de visibilización del éxito familiar, asociadas a una forma de prestigio que da sentido al sacrificio sostenido inicialmente por el trabajador migrante” (Diez, 2020, p. 9). De este modo, vemos cómo el hiperconsumo, el hipermercado y la posibilidad de tener un gran poder adquisitivo se presentan como promesa de igualdad, a la vez que su lógica neoliberal ha aumentado la brecha entre ricos y pobres. En esta línea, Sayak Valencia sostiene que:

el discurso neoliberal presenta a la globalización ante la sociedad como una realidad que pudiera basarse en la igualdad. Bajo la sentencia de igual-acceso-a-todo ordena la aceptación del mercado como único campo que todo lo iguala, pues instaura necesidades, naturalizadas artificialmente, que incitan al consumo sin diferenciación alguna. (Valencia, 2010, p. 32)

Partiendo de esta idea, pensar en las subjetividades de estos y estas jóvenes es un ejercicio complejo. Por un lado, existe todo un discurso de la inclusión social que crea movimientos hacia la normativización de estos sujetos. Pero hemos llegado a un estado del neoliberalismo capitalista en el que estar incluido o encarnar una subjetividad normativa es construirse dentro de un fuerte hiperconsumo, igualando deseos entre personas que no cuentan con las mismas condiciones materiales. El enfoque interseccional nos ha ayudado a comprender cómo no todos los sujetos cuentan con el mismo valor en el sistema, dándose el reconocimiento según el lugar que se ocupa en un ordenamiento jerárquico que sitúa una norma y unos márgenes. Quienes se ubiquen en la norma, obtienen el reconocimiento como sujetos. Hasta el momento, se ha apuntado que el estudiantado de El Tiller por una intersección de diferentes fuerzas (raciales, étnicas, socioeconómicas, religiosas, geopolíticas) no habita la norma hegemónica, sino que es posicionado en los márgenes. Así, los diferentes puntos desarrollados convergen en la idea de que el alumnado de El Tiller encarna la noción de minoría. De este modo, podemos pensar cómo sus procesos de construcción de subjetividad se relacionan con la experiencia de exclusión social y la desigualdad, de modo que una manera de pensar estos es bajo el término de procesos de subjetivación minoritaria. En este sentido, resulta violento y contradictorio ver los procesos de normalización de subjetividades como algo positivo cuando el sistema se ha basado en la exclusión sistemática de las subjetividades no hegemónicas o subjetividades minoritarias, es decir, aquellas formadas a partir de fuerzas tales como la pobreza, la negritud, la migración forzada o el racismo. Así, las consecuencias del neoliberalismo y la globalización es que los Estados se hayan vuelto Mercado-nación, imponiendo el hiperconsumo, abriendo fronteras para el mercado mientras se

cierran para las personas. A la vez que la brecha entre ricos y pobres se vuelve cada vez más grande, el neoliberalismo alimenta la fantasía de la igualdad frente al consumo, igualando deseos, y creencias de lo que es deseable tener y poseer. En base a estos elementos se configura la auto-realización del sujeto.

Respecto a la noción de minoría, situamos el siguiente fragmento del grupo de discusión cinco, en el que el estudiantado alude a esta realidad:

Jesús: En la revolución francesa, que estaban los privilegiados y los...
¿cómo eran?

Fátima: Sí, los privilegiados y los pringados.

Marina (investigadora): ¿Cómo? ¿Los pringados?

Fátima: Sí, ¡nosotros!

Raquel (investigadora): ¿Quiénes son los pringados de la revolución francesa?

Todos: ¡Nosotros!

Raquel (investigadora): ¿Los alumnos?

Sergio: Los de baja categoría.

Varios/as: El pueblo.

(...)

Raquel (investigadora): ¿Y ahora los privilegiados quiénes son?

Varios/as: Los ricos.

(Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, El Til·ler, 13/11/2020)

El estudiantado se posiciona en un lugar de subalternidad al referirse a sí mismo como el pueblo, los de baja categoría, y al definirse en oposición a otro grupo, aquel que ostenta los privilegios. Podemos entender por

subalterno aquel que está en una posición de subordinación (en términos de clase, edad, género u otras formas) (Guha, 1989), quien vive una opresión o quien está excluido estructuralmente. También podemos entenderlo como aquel que posee una voz que no puede ser escuchada, negándole el lugar de enunciación (Spivak, 2003). Su identidad emerge de la negación desde las estructuras de dominación de la sociedad. En este caso el estudiantado expresa una relación de subordinación principalmente en términos socioeconómicos: “los de baja categoría”. Sean estudiantes locales, locales de origen migrante o migrantes, están atravesados por una misma opresión de clase. Se comparte una noción de «nosotros», un sentido común de pertenencia a lo que podríamos denominar una «minoría»:

Las minorías, por supuesto, son estados objetivamente definibles, estados de lengua, etnia o sexo con sus propias territorialidades de gueto, pero también deben ser pensadas como semillas, cristales de devenir cuyo valor es desencadenar movimientos y desterritorializaciones incontrolables de la media o la mayoría. (Deleuze y Guattari, 2002, p. 106)

Por un lado, Deleuze y Guattari hablan de minoría como aquello que expresa una posición cultural o política que está subordinada, ya sea en un contexto local, nacional o global. Pero también las minorías se refieren a los grupos sociales subrepresentados, colonizados, marginados, explotados o estigmatizados (Venutia, 2014). En el caso de los y las estudiantes de El Tiller, se dan muchas realidades distintas que pueden ser abarcadas bajo este concepto. Se encarna, entonces, la pertenencia a una minoría, lo que también produce marcas en sus subjetividades: “Los prejuicios están en todo en la vida. Ellos van a tener más porque además pertenecen a un barrio con un estigma, pertenecen muchos de ellos a grupos culturales con estigma.

Entonces, van sumando” (Entrevista 16, Orientadora y docente de El Tiller, Teresa, 14/12/2020). En esta idea de suma de estigmas emerge el concepto de interseccionalidad. Si bien cabe recordar que en el marco de este trabajo la suma no se entiende dentro de un enfoque aditivo por el cual una opresión aislada se suma a otra opresión aislada, sino dentro de una lógica de intra-acciones, que entiende que las opresiones que pueda experimentar el alumnado no se dan nunca de manera aislada, sino que son interdependientes y co-constituyentes. Es decir, no podemos pensar la raza de los y las estudiantes sin pensar en sus condiciones socioeconómicas, su sexualidad, su género o su origen. Todas estas fuerzas son co-constitutivas y co-producen las subjetividades del alumnado. Es más, no podemos pensar, por ejemplo, la segregación urbana o territorial sin pensar en el racismo y el clasismo, pues son las estructuras las que también son interdependientes y están interrelacionadas, produciendo desde esa inseparabilidad a los sujetos.

Aunque para Deleuze y Guattari las minorías sean estados políticos, económicos, culturales o lingüísticos objetivamente definibles, también son vistas como semillas, como devenir. Como sostiene Maurizio Lazzarato (2006), la mayoría no hace referencia a una cantidad mayor, sino a un patrón en relación al cual se miden las otras cantidades, denominadas como «más pequeñas», mientras que la minoría designa “el movimiento de un grupo que, cualquiera que sea su número, está o bien excluido por la mayoría, o bien incluido, pero como fracción subordinada en relación con un patrón de medida que establece la ley y fija la mayoría” (ibid., p. 188), designa “una multiplicidad no sometida a un principio mayoritario” (ibid.). Por ejemplo, podemos pensar que la minoría se incluye en la mayoría en la medida en que su subjetividad también se está formando en el neoliberalismo y la

globalización, que tienen agencia en la producción de sus subjetividades, pero, al mismo tiempo, se encuentran en relación de subordinación por ser menos reconocidos, por habitar los márgenes. Así, la mayoría es vista como una medida estándar, representada por el entero. La mayoría es una constante, mientras que la minoría es un subsistema, una desviación del modelo, es “la línea de fuga a lo largo de la cual una red crece, se desarrolla y deviene” (Berardi en Lazzarato, 2006, p. 206). Por eso, es entendida como potencial, como semillas en devenir que pueden desencadenar fluctuaciones y desterritorializaciones incontrolables (Conley, 2005). Podemos relacionar esta idea de semillas en devenir con la indeterminación ontológica que postula Barad (2012), pues es la indeterminación, la constante formación y reformulación a partir de las intra-acciones lo que posibilita una apertura radical. El proceso del devenir del ser o del ser en devenir implica la posibilidad de ser diferente, de estar siempre convirtiéndose en el proceso de subjetivación, en lugar de que tal proceso esté limitado a la repetición y reproducción (Venn, 2009). Por otro lado, en el modelo minorías/mayorías no se alude a esencias de los sujetos, ya que a lo que se remite es al acontecimiento, a su devenir (Lazzarato, 2006). Esta comprensión es importante para la cuestión que nos atañe, pues conlleva procesos de subjetivación diferentes. Los de la mayoría remitirán “a un modelo de poder establecido, histórico o estructural” (Lazzarato, 2006, p. 188), mientras que los procesos de subjetivación de las minorías desborden o “por exceso o por defecto, el umbral representativo del patrón mayoritario” (ibid.).

Así, el neoliberalismo y la globalización tienen capacidad de agencia en los procesos de subjetivación del estudiantado. Estos se materializan en determinadas fuerzas que circulan, como el deseo de hiperconsumo o la

encarnación del discurso meritocrático. Luego estas fuerzas forman parte de un entramado mayor, remiten al neoliberalismo como ensamblaje que forma parte del ensamblaje de El Tiller. El concepto de minoría es de ayuda para pensar la población estudiantil que conforma El Tiller, un estudiantado que en algunos momentos encarna la posición de sujetos subalternos, pero que, sin embargo, no son pasivos ante las relaciones de poder que les ubican en la subordinación. Preguntarnos por las prácticas de subjetividad del alumnado es preguntarnos por los modos en que se constituyen en estas circunstancias particulares y situadas, lo que hace posible rastrear qué hacen los sujetos con sus condiciones, qué ocurre en los márgenes en los que se les sitúa. Se abren así líneas para comprender la formación de la subjetividad a través de los “actos conscientes de dar sentido a la experiencia corporal vivida del mundo material (...) y las estructuras de poder” (Taguchi, 2013, p. 710). Es preguntarnos por sus respuestas y significaciones a estas condiciones, a las opresiones que les atraviesan. Es preguntarnos por el devenir, pero no como un “devenir alegre” que ignora “lo negativo” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 526), sino como aquel devenir que atiende a sus propias líneas de fuga, a su potencial para crear grietas en el capitalismo y para abrir el campo de mundos posibles. Un devenir que perturba “los *a priori* lógicos desde donde los cuerpos han sido categorizados, clasificados, ordenados, teorizados” (Fernández, 2006, p. 140), permitiendo abrir condiciones de posibilidad en tales cuerpos.

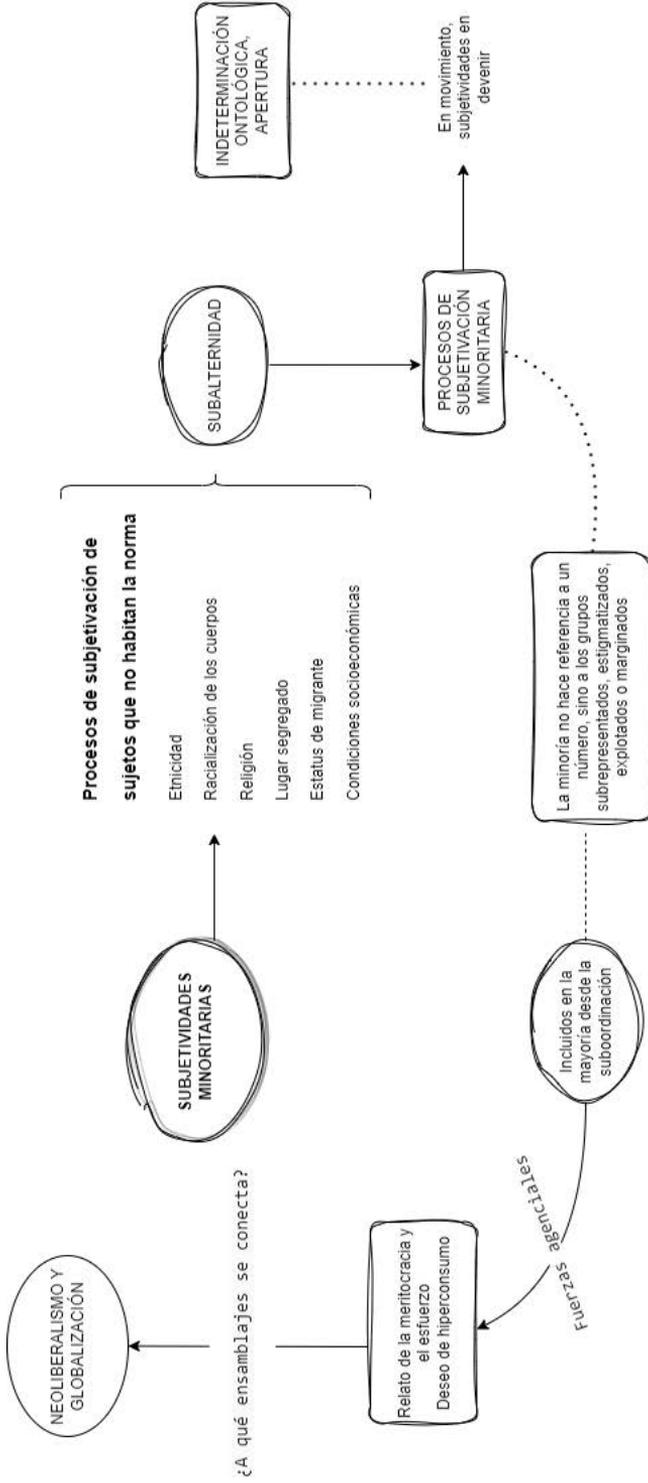


Figura 7
Subjetividad minoritaria como indeterminación
 [Fuente: Elaboración propia]

Meseta III

6. Límites y posibilidades de El Til·ler.

Tensiones entre el espacio segregado y el espacio seguro

La educación es la práctica (política) más antigua de la humanidad. (...) Educar es aprender a vivir juntos y aprender juntos a vivir. Educar es tratar como iguales a los desiguales, acoger la diferencia, no anularla. El educador es quien invita a pensar y quien interrumpe la tentación de la vergüenza. Quien da tiempo y lo comparte. Educar es querer la libertad del otro, es hacer que pierda la pereza y la cobardía de ser, de aprender. Educar es hacer memoria -romper la estigmatización de la memoria- y es invitar a imaginar. (...) No es buscar rendimiento, sino dar acompañamiento.

Marina Garcés (2020)

A lo largo de esta meseta se pretende dar cuenta de cómo el tránsito por El Til·ler deviene experiencia de construcción subjetiva, así como de cuál es la agencia que produce el espacio escolar. Para abordar estas problemáticas es necesario comenzar sentando algunos puntos de partida: en primer lugar, la comprensión de que el instituto no es el resultado de las acciones humanas ni, siguiendo el argumento de la Meseta II, tampoco es un mero contenedor donde suceden dichas acciones, sino que tiene agencia. Esta agencia es

relacional y se da a partir de intra-acciones entre fuerzas humanas y no humanas como, por ejemplo, las políticas educativas o la segregación. Asimismo, las instituciones se crean mediante movimientos bidireccionales, pues son construidas por la sociedad, pero, a su vez, construyen sociedad. Por tanto, las instituciones producen sujetos, cumplen con una función subjetivante de los cuerpos, los grupos y las comunidades. El instituto como formación social tiene una agencia decisiva en la producción de subjetividad, por lo que uno de los objetivos de la Meseta III es rastrear la producción material y concreta de subjetividad que se da en El Til·ler. Mientras que el objetivo principal es reconocer y desarrollar diversas formas de agencia que el instituto determina. La meseta se organiza de la siguiente manera: el primer apartado, Introducción, sirve de preámbulo a los siguientes. Presenta el tema de cómo se espera que el instituto, en tanto organización, cumpla con ciertas funciones subjetivantes. En él se exponen el pasado del centro educativo para rastrear los modos en que este intra-acciona con el presente y el futuro formando una maraña. Uno de los focos principales es el de la segregación escolar (6.1.2), que se erige como fuerza agencial que circula en este enredo espaciotemporal. Algunas de las intra-acciones que tienen lugar en El Til·ler favorecen que se materialicen formas de agencia como son la vinculación con el instituto (6.1.3). Esta agencia también produce diversos modos de cuidado, cuestión que se estudia en la sección 6.2. Por último, en el siguiente apartado se insinúan algunas condiciones de posibilidad de El Til·ler en torno al espacio seguro y la diferencia afirmada, incluyendo a su vez algunos límites que encontramos.

6.1. Introducción

En tanto institución, el instituto cuenta con una doble función subjetivante: represiva y productiva. Es decir, cabe esperar una tendencia de la institución a la normativización y el control (Foucault, 1991). La institución insta una norma buscando que la configuración de subjetividad opere a partir de la reiteración de esta norma llegando a incorporarla (Butler, 2007). De este modo, la función subjetivante buscará llevarse a cabo a través de implementar una normatividad. Con ello se persigue reducir la multiplicidad y aplanar las diferencias. Sin embargo, el poder que la institución despliega no es únicamente restrictivo, coactivo o represivo. Por un lado, el alumnado genera resistencias a la norma, resistencias que forman parte de los procesos de subjetivación. Así, el estudiantado tiene agencia e incide en la estructura de la organización. Por otro lado, el instituto como institución también puede ser habilitador creando condiciones de posibilidad para la “auto-poiesis” (la creación del yo) (Butler y Athanasiou, 2013; Rogowska-Stangret, 2019). A partir de lo planteado, podemos establecer que El Tiller como centro educativo tiene capacidad de posibilitar o bloquear determinadas producciones de subjetividad, lo que nos lleva a situar las siguientes cuestiones: ¿Qué intra-acciones propician la emergencia de los sujetos, abriendo condiciones de posibilidad en los procesos de subjetivación? ¿Qué intra-acciones cierran las condiciones de posibilidad favoreciendo la construcción de subjetividad en torno a la repetición de normas? ¿Qué intra-acciones en el ensamblaje disminuyen o aumentan la capacidad de agencia de los sujetos?

6.1.1. Funciones del instituto en la producción de subjetividad

Si tomamos en consideración cuáles deben ser las funciones del sistema educativo para los y las jóvenes, podemos aproximarnos a lo que se espera socialmente de las instituciones escolares y de su agencia como mecanismos de producción de subjetividad. La escuela pública como instrumento de igualación social se sitúa en la base de sus funciones (Gimeno Sacristán, 2000 en Tarabini, 2020). Los objetivos que establece el sistema educativo han de contemplar y seguir los acuerdos establecidos por la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989), entre los cuáles está garantizar el acceso igualitario a una educación de calidad, rechazando soluciones temporales o permanentes que generen segregación (Carrasco et al, 2011; Onsès Segarra y Estalayo Bielsa, 2020), y garantizar la igualdad de oportunidades educativas y la justicia social. Sin embargo, no se cumplen estos principios. En la práctica nos encontramos con desigualdad de oportunidades y de condiciones, escasez de cohesión social, falta de garantía en términos de equidad y una gran segregación escolar⁷¹. Esto sucede porque los sistemas educativos están inmersos en diferentes formas de exclusión y desigualdad (Tarabini et al., 2017; Tarabini, 2020), por lo que podemos determinar que la función de igualación social se realiza de forma incompleta y sesgada siendo la exclusión “parte de la gramática de la escuela” (Slee, 2021, p. 73). El sistema educativo no solo no cumple los objetivos de equidad e igualdad social, sino que favorece la expulsión física y simbólica de niños, niñas y jóvenes. Por tanto, existen estructuras que producen desigualdad y marginación, como son las regulaciones normativas (por ejemplo, políticas sociales, como las que afectaron al barrio) o regulaciones educativas (como

⁷¹ Para profundizar sobre la segregación escolar, consultar el capítulo 1 en el que se introduce un breve estado de la cuestión sobre este fenómeno y se ubica la realidad particular de El Tiler.

las que generan segregación escolar). Dichas estructuras determinan el punto de partida y limitan los movimientos mermando el acceso a oportunidades. Si bien los centros educativos no pueden suplir las desigualdades existentes fuera de la institución, deben actuar como espacio de protección y garantizar una igualdad de condiciones para el aprendizaje (Tarabini, 2020). Por ello, es importante que los agentes implicados en la educación, docentes, equipo directivo y demás figuras, asuman un papel crítico y reflexivo respecto a su responsabilidad (Perrenoud, 2011) tomando en consideración que pueden habilitar o constreñir la subjetivación del estudiantado.

En base a esto, establecemos que cuando hablamos de la capacidad de agencia de El Til·ler, partimos de que no puede garantizar la igualdad de oportunidades educativas ni la equidad social. Las instituciones escolares no alcanzan por sí solas a lograr estos objetivos, no pueden compensar a la sociedad (Bernstein, 1970) y sería injusto esperar que asumieran esta responsabilidad. Sin embargo, que las escuelas e institutos no puedan ni deban suplir las desigualdades raciales, sexuales, étnicas, económicas, laborales, habitacionales, etc., no implica que no deban mantenerse en los objetivos de equidad e igualdad. Esto requeriría alejarse de lo que podemos denominar una «pedagogía de la indiferencia» (Lingard y Keddie, 2013) la cual legitima y perpetúa tales desigualdades. A partir de todo lo planteado cabe cuestionarse: ¿Qué es lo que El Til·ler puede hacer para los y las jóvenes? ¿Qué es lo que ya hace? Si no puede cumplir la función de igualación social, ¿qué función tiene en las subjetividades de los y las estudiantes? ¿Qué agencias posibilita?

Una de las particularidades de las instituciones es que buscan dar sentido a la práctica que ejercen. Como organización poseen la capacidad de crear sus condiciones de enunciación, construyendo un discurso sobre el origen de la institución y las razones o eventos que le dieron lugar, así como un discurso para sostener la necesidad de permanencia. El Plan de Centro o Proyecto de Centro⁷² que establezca una escuela o instituto ofrece una visión de qué tipo de organización se intenta construir, qué identidad como institución escolar se busca encarnar y qué tipo de subjetividades se pretende favorecer. Una primera aproximación al Proyecto Educativo de Centro de El Til·ler indica que intenta moverse hacia la producción de subjetividades cuidadosas. El Til·ler se describe como “un centro fundamentado en la relación y cuidado de las personas” (PEC, El Til·ler). Esto supone un intento de resistir a las subjetividades descuidadas que favorece el neoliberalismo. Se establece también que la mirada de El Til·ler se construye en torno a “una intensa actividad desplegada en el cuidado a las personas”, buscando con los rituales de la escuela “cuidarse los unos a los otros” (ibid.). Así, el centro intenta erigirse como lugar de confianza y de seguridad afectiva. Se establece una filosofía en el centro que sostiene que el estudiantado primero debe estar bien emocional y psicológicamente para poder aprender, priorizando los cuidados al aprendizaje académico (aunque también se intenta cuidar este último). El relato acerca del origen de El Til·ler como organización y de sus funciones se hizo visible en algunos momentos del trabajo de campo a través de diversas voces de trabajadores, trabajadoras y alumnado, a veces fruto de conversaciones informales, a veces como parte de entrevistas estructuradas.

⁷² El Proyecto Educativo de Centro (PEC) es el documento donde los centros educativos recogen las intenciones, propuestas, objetivos y concreciones en relación a la gestión de la escuela y el posicionamiento pedagógico. El de El Til·ler puede encontrarse en el siguiente enlace:

<https://agora.xtec.cat/ietiler/wp-content/uploads/usu403/2020/01/PEC-EL-TILER-web.pdf>

Asimismo, las observaciones realizadas y el hecho de formar parte del campo de estudio permitieron también indagar sobre las funciones de El Til·ler como institución y su agencia. A lo largo del proceso etnográfico se apuntó principalmente a la vinculación escolar y la vinculación emocional, a una política de cuidados y a un plan de convivencia como pilares de la institución. En los siguientes apartados se desarrollan estos puntos triangulando voces de alumnado y personal de El Til·ler, observaciones y literatura.

6.1.2. El espacio segregado

Anteriormente El Til·ler era un centro escolar de educación primaria llamado Bernat de Boil. Ya entonces se enfrentaba a la segregación escolar y a procesos de guetificación (ver capítulo 1), otorgándole una imagen estigmatizada en el barrio. En el curso 2016/2017 en el centro se inicia un proyecto de renovación pedagógica siendo uno de los objetivos subvertir esta imagen. Como parte de este proyecto de cambio, el centro amplía su oferta educativa convirtiéndose en instituto-escuela y cambiando también su nombre:

Cuando iniciamos el proyecto de Institut-Escola sabíamos que partimos de una malísima fama y somos conscientes de que es muy difícil revertir ese calcetín. (...) Evidentemente hay un estigma, y la prueba la tienes en que nuestra lucha es la de dejar de ser un gueto; si no hubiera estigma, no estaríamos en esa etapa. (Entrevista 1, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 25/09/2019)

Para perseguir este objetivo, desde la dirección se pone mucho esfuerzo a través de la creación de vínculos con entidades del barrio, así como la colaboración con las familias del estudiantado, quienes “empiezan a conocer y a perder los prejuicios y miedos a partir de la experiencia” (ibid.). A pesar de que sí que se hayan dado movimientos y de que poco a poco se consiga abandonar la imagen de gueto, docentes y otras figuras de El Tiller conciben que aún sigue presente el estigma, como se aprecia en las palabras de este profesor: “De cara afuera sí que existe una imagen estigmatizada, mucho. De hecho, el objetivo principal del proyecto que hay ahora es intentar romper el estigma del cole anterior. Creo que se creó toda una mitología popular en el barrio” (Entrevista 24, Profesor de la ESO, Arnau, 16/02/2021). También los mismos y las mismas docentes son conscientes y manifiestan las injusticias realizadas desde la administración, que no llevan a cabo las acciones necesarias para que no se formen escuelas-gueto, como apunta esta profesora:

La imagen que hay es un poco como la escuela pobre del barrio. La gente que quiere ir a la pública se va a La Maquinista, y la gente que no, se va al Bon Pastor, a la concertada. Y aquí queda como... Bueno, un poco... (...) No sé, para mí es un gueto. Y es como que, a veces, ya va bien que sea un gueto. Porque, si están aquí, no están en otra parte de Sant Andreu. (Entrevista 18, Profesora de la ESO, Irene, 18/12/2020)

Las voces de los y las docentes, así como de otras figuras del centro, no son solo importantes como representantes de la institución o como retórica de la identidad de centro, sino como “intervención en el campo de la subjetividad” (Duschatzk y Corea, 2011, p. 12), pues tienen agencia en los procesos de subjetivación del alumnado. La materialización del estigma de ser

considerado un instituto-escuela gueto se produce a partir de movimientos dentro/fuera del centro. Esto es, el estigma se forma a partir de intra-acciones de fuerzas que podríamos situar como externas al instituto, como son la segregación urbana, la segregación escolar y las políticas educativas que la incrementan (Bonal, 2018); pero también a partir de intra-acciones internas al centro, como la memoria de la institución y la identidad de centro que se construyen. Así, el relato que crean agentes del centro emerge como otra de las fuerzas agenciales. En esta línea, una de las profesoras menciona cómo la idea de que existe un estigma es transmitida por el propio equipo directivo: “Sí que pienso que hay un estigma de cara afuera. Lo vivimos así y desde la dirección del centro se nos transmite” (Entrevista 23, Profesora de la ESO, Joana, 29/01/2021). Luego el estigma está circulando en el ensamblaje de El Til·ler, es una de las fuerzas que lo compone y que puede llegar a ser un conocimiento encarnado por parte de algunos sujetos: “Lo vivimos así”. Cabe preguntarse entonces si estas ideas llegan a encarnarse también en el estudiantado, pudiendo ser elementos constituyentes de sus subjetividades. En otras palabras, por los modos en los que el fenómeno de la segregación y guetización escolar tienen fuerza agencial en los procesos de subjetivación del alumnado. El siguiente fragmento de entrevista a dos estudiantes se relaciona con esta cuestión:

Paula: ¿Hay algo que cambiaríais?

Jalila: ¿En este colegio? No. Está bien ahora. Es que cuando tú estás en este colegio, estás bien. Está perfecto. Pero hay gente de fuera que habla mal de este colegio. Porque no saben, no han vivido esto.

Andrea: Porque no saben lo que se... Se creían que era como el antiguo colegio, y no es así. Que tampoco era malo el Bernat de Boïl, porque no era malo.

Paula: ¿Vosotras percibís esto?

Jalila: Bueno, yo nunca he escuchado eso, pero lo dice la directora. Hablan mucho por ahí.

(Entrevista 19, Esudiantes 3º ESO, Andrea y Jalila, 21 de diciembre de 2020)

En los procesos de adquisición de una identidad colectiva, como puede ser la identidad de escuela segregada o escuela gueto participa la transmisión de una memoria desde agentes que habitan el espacio desde hace tiempo y que ocupan posiciones de poder. Así, la realidad del estigma se está produciendo desde una agencia relacional. Además, comprender el estigma de gueto como fuerza que circula en el ensamblaje, implica considerar que tiene efectos diferentes en los procesos de subjetivación de cada estudiante, pues no participa en estos con la misma intensidad ni se materializa de los mismos modos.

Las percepciones de los y las docentes respecto a si el alumnado es conocedor de la imagen estigmatizada, ayudan a comprender esta cuestión. Según la especificidad del alumnado, esta imagen llega a materializarse o no, o se determina de diferente manera:

Sí, sí lo saben. Y, es más, lo tienen súper claro. Con esta clase (G2) hicimos un proyecto, hicimos un rap y su rap decía algo como: “No nos conocéis, por qué nos criticáis, si somos buena gente; pensáis que aquí en El Til·ler pasa de todo y no es verdad”. Y eligieron ellos el tema y dijeron al barrio que muchas cosas que se decían no eran verdad. O sea, que ellos sí que son conscientes. (Entrevista 18, Profesora de la ESO, Irene, 18/12/2020)

En este caso, la profesora considera que el alumnado del grupo 2 es plenamente conocedor de la mala fama que existe del centro y su respuesta es de lucha, reivindicación y enfado, de rebelarse ante ello. Sin embargo, según otras voces y en lo referente al grupo 1, nos encontramos con que estas fuerzas se pueden materializar también como identificación del centro escolar como «diferente»:

Si lo viven, no es tanto como un estigma. Ellos lo viven como que es un cole más fácil. O como un instituto en el que hacen menos cosas. Que quizás en el Bon Pastor se trabaja mucho más y se hacen muchos deberes. Pero no es que se identifiquen con el estigma del centro. Sino que influye más en su idea de cómo funcionamos y la metodología. O no lo quieren ver o lo viven de otra manera. (Entrevista 23, Profesora de la ESO, Joana, 29/01/2021)

No podemos reducir la complejidad de la realidad a una lógica dicotómica por la cual el alumnado encarna o no el estigma, o un grupo sí y otro no. Los procesos de diferenciación hacen que las marcas de este nunca se produzcan de igual manera en las subjetividades. Además, aun partiendo de que estas marcas del pasado de escuela gueto son fuerzas en circulación en el ensamblaje, estas no son realidades establecidas, fijas e inmutables, sino que mutan, se transforman, y su intensidad varía con el tiempo. A medida que se producen transformaciones en el ensamblaje, la agencia que adquiere esta marca puede disminuir. En esta línea, el educador emocional comparte:

El primer año sí que me llegaban un poco estos comentarios de alumnos de la secundaria. Tengo la sensación de que estaba en el ambiente no sé si a través de los alumnos o a través de comentarios de docentes. (...) Por parte del alumnado ya no lo siento tanto y creo que en estos 3 años ha sido más

progresivo. (...) Igual hasta llegar aquí sí que había una especie de sentimiento de inferioridad o diferencia, sí que estaba un poco en el ambiente. Tampoco puedo identificar bien, bien si eran los alumnos, o las familias, o comentarios de gente que trabaja aquí. (Entrevista 20, Educador Emocional, Rodrigo, 22/01/2021)

Rodrigo alude al enredo de alumnado, familias y docentes a la hora de producir la realidad del estigma, a la imposibilidad de establecer demarcaciones claras en cómo emerge esta agencia. Además, repasa también en cómo es una realidad en movimiento. Parece que la fuerza del estigma pierde su potencia según se va transformando El Tiller, según emerge lo nuevo y se generan otras relaciones.

Más allá de los modos de encarnar el estigma, el fenómeno de la segregación escolar tiene capacidad de agencia como se vislumbra en el siguiente fragmento del grupo de discusión cinco:

Gonzalo: Me gustaría cambiar el formato en el que hacemos las cosas. Aprovechar el tiempo al máximo.

Fátima: Sí, el formato de estudio y que lo hagan todo a nuestro “esto”. (...) Yo sé que estamos muy atrasados, lo sé. (...) Es que no hacemos cosas de 4º de la ESO, hacemos cosas de 2º de la ESO.

Saima: Pero si no sabes hacer lo de 2º, ¿cómo vas a hacer lo de 4º?

Rocío: Es que también nos quejamos por tonterías. Si encima ellos lo explican, y nosotros no lo entendemos y estamos dormidos.

Julia: Es culpa de ellos llevarnos al retraso.

Saima: Es nuestra culpa.

Gonzalo: Lo de ir más retrasados, vale, tiene sentido porque a veces no entendemos. Pero esto no viene ahora de este momento, sino que viene

de... O sea, es el problema del colegio en general. No es de 1º de la ESO, es de antes, desde el principio. Y parece que no saben arreglar eso, no saben. En algunos años hemos hecho cosas que no tienen sentido.

Fátima: Hemos hecho tonterías, como en 1º de la ESO todo un maldito año con bicicletas en vez de Historia o lo que teníamos que hacer.

Gonzalo: Es que en proyectos tendríamos que hacer otras cosas. Si nosotros no hemos aprendido cosas de 3º pues tenemos primero que hacer cosas de 3º para luego hacer lo de 4º.

Julia: Es que queremos ir más rápido pero no podemos.

(Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, 13/11/2020)

Podemos pensar entonces que en las subjetividades del estudiantado la segregación escolar se materializa a través de percibir que tienen un bajo rendimiento académico o de concebir que no tienen el nivel curricular que les correspondería según el curso en el que están. También advierten que esto se estaría generando desde cursos anteriores, siendo una problemática estructural. La realidad que están exponiendo es una de las consecuencias directas de la segregación, ya que ésta repercute negativamente en la eficacia y la equidad educativas (Bonal, 2018) concentrándose las consecuencias negativas en el alumnado socialmente vulnerable o desfavorecido (OCDE, 2012, 2013). En el caso de Cataluña, los municipios que cuentan con mayor nivel de segregación de alumnado migrante entre escuelas tienen peor rendimiento educativo, obteniendo menores tasas de graduación en educación secundaria obligatoria (Bonal, 2018). Como apunta Xavier Bonal, “la concentración de alumnado en situación de riesgo educativo produce desigualdad en las oportunidades educativas y repercute asimismo sobre los resultados del conjunto del sistema” (2018, p. 11). El alumnado quedaría siempre colocado en una posición inferior, como si tuvieran una identidad

cerrada e inmutable de ser los otros y otras, aquellos que van por detrás. Por ello, se vuelve esencial tomar en consideración la indeterminación ontológica (Barad, 2007), que implica que las cosas, políticas, subjetividades, se están siempre formando en procesos materiales intra-activos. Esto se relaciona también con la idea de que las políticas son procesos y no resultados (Grosz, 2004). Las políticas no son entidades fijas, sino dinámicas, moldeadas por fuerzas sociales y económicas en constante cambio. Mientras que mediante una lógica dualista el estudiantado comprende que hay un sistema «normal», mientras que ellos y ellas se sitúan fuera de esa norma, entender las diferencias de manera horizontal y plural rompe con el supuesto de que las diferencias deberían ser adaptadas o suplidas, que el estudiantado debería incluirse en esa norma. En esta lógica de la diferencia como multiplicidad, la indeterminación ontológica abre la posibilidad a nuevas materializaciones y reelaboraciones, que se pueda hacer de manera distinta, que se pueda ser algo diferente.

6.1.3. La vinculación con el instituto

Continuando con cuál es el origen de El Til·ler nos encontramos con que una de las razones para iniciar el proyecto de cambio por el que la escuela primaria Bernat de Boïl pasó a ser el instituto-escuela El Til·ler era disminuir el abandono escolar temprano o prematuro (en adelante AEP):

07/11/2019, Pabellón de educación física, 2º de ESO-G1, Educación Física
Antes iban a otro instituto cerca: El Cristòfol Colom. De 80 que entraban, quedaban aproximadamente 10. Fue calificado como uno de los institutos con mayor índice de abandono escolar de España. Dudo que, si hubieran ido

ahí, estuvieran todos los que están. Se decidió hacer el proyecto de continuar con secundaria, como una prolongación de primaria, del cole, para que mantuvieran los estudios más tiempo.

(Vetllador escolar, Conversación registrada, 07 de noviembre, 2019, Diario de campo)

El AEP es un fenómeno importante porque puede conllevar una polarización en los itinerarios de los y las jóvenes (Casal et al., 1998), dado que el alumnado que deja su escolarización puede sufrir una mayor estigmatización dentro de generaciones cada vez más formadas (Pallarès Piquer, 2014), exponiéndose así a una mayor “vulnerabilidad laboral y social” (García García, 2005, p. 349). En el presente la búsqueda de vinculación escolar para que el alumnado continúe con sus estudios se mantiene como uno de los fundamentos del proyecto de centro:

Uno de los objetivos más importantes de El Til·ler era mantener la escolaridad, que por el hecho de que ya hubiera un vínculo con la escuela no vieras pasar de 6.º a 1.º como una manera de escaparte por la puerta. Creo que este objetivo se ha cumplido. (Entrevista 18, Profesora de la ESO, Irene, 18/12/2020)

En determinados contextos en los que existen familias con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica hay mayor riesgo de absentismo escolar y de exclusión social y educativa (Escarbajal et al., 2019). Es en estos entornos donde el paso de primaria a secundaria puede ser delicado existiendo mayor riesgo de AEP. Pero se espera que la vinculación escolar y la continuación de la formación educativa se vea favorecida si el paso de la escuela primaria a la secundaria se da en el mismo centro escolar. Esta es una de las razones por

las que se realizó el cambio de la anterior escuela de primaria Bernat de Boïl al instituto-escuela El Til·ler. Otro de los factores importantes para que el estudiantado continúe la escolaridad es que el vínculo con el centro se genere también desde las familias:

El paso de la escuela al instituto en entornos más vulnerables es un momento de mucho riesgo porque muchos alumnos se desvinculan. Aquí son niños que son conocidos, que están vinculados al centro y, si hay alguna rendija que ya intuimos que un niño puede abandonar, es muy difícil que abandone cuando está en el mismo centro y llamamos a los padres (...). Si van a un centro nuevo donde no hay una relación, por mucho que se haga un traspaso, el traspaso normalmente es académico, pero la relación que tú tienes con los padres, con un niño que tienes aquí desde P3, no la puedes traspasar al instituto. (...) Entonces, estos niños que tienen más dificultad para entender el nuevo entorno escolar en este traspaso se pierden. (Entrevista 28, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 13/03/ 2021)

Esta sería una de las materializaciones que crea la agencia de El Til·ler: la formación de un vínculo de confianza entre centro y familias. Idea que vemos reafirmada por la orientadora del centro: “La gente tiene una gran conexión con el equipo directivo (...) Lo que ganas es una relación de lazo afectivo y confianza. Es una de las cosas más importantes que encontré aquí, que las familias tenían mucha confianza en el centro” (Entrevista 16, Orientadora y profesora de la ESO, Teresa, 14/12/2020). Sin embargo, esta relación de confianza con familia y alumnado no es suficiente para que se genere vinculación escolar. Cuando se consigue que el estudiantado continúe su escolarización, existe un ejercicio de control como puede ser el acto de llamar a los padres o madres si se intuye riesgo de abandono. Este control se ve

posibilitado precisamente por la existencia de una relación cercana donde ya hay un conocimiento mutuo entre las partes implicadas. Es decir, que el paso de primaria a secundaria se produzca en el mismo centro, y que además se trate de un centro pequeño (cuenta con una sola línea), posibilita al equipo directivo y docente un conocimiento cercano del estudiantado y sus familias, pero a la vez posibilita un control. Es la combinación de estos factores lo que favorece la continuación de los estudios.

Uno de los riesgos existentes es que la vinculación escolar no se produzca por una vinculación real con el aprendizaje, sino por vinculación emocional con una figura determinada, sea del profesorado, de la dirección u otro personal: “Por eso te hacen los deberes, es que te los hacen a ti, los hacen por el vínculo. (...), pues si ella me lo pide yo lo hago” (Grupo de discusión 3, Equipo Educativo Secundaria, Profesora de la ESO, 13/11/2019). En esta misma línea, otra profesora apunta: “Quizás si estuvieran en otro lugar, algunos ya habrían abandonado porque acaban viniendo por ti” (Entrevista 18, Profesora de la ESO, Irene, 18/12/2020). Las profesoras aluden a la relación pedagógica como determinante, pero, de hecho, ni la vinculación emocional ni la vinculación escolar son suficientes para que se produzca una vinculación con el propio proceso de aprendizaje. Cuando esta última ocurre hay otras fuerzas intra-actuando, como son la familia o el propio deseo del o de la estudiante: “En mi casa desde pequeña me han dicho que mis estudios van a ser mis pies y mis manos, que es muy importante. Ahora, yo soy quien decido. Pero si quiero estudiar, me apoyan. Es más, ellos prefieren que estudie” (Entrevista 22, Estudiantes 3º ESO-G1, Alicia, 28/01/2021). El estudiantado que manifiesta querer estudiar y aprender cuenta con apoyo por parte del profesorado y de su familia, así como con su propio deseo que se

convierte en una gran fuerza movilizante:

Aún tengo que pensarlo, pero yo voy a intentar bachillerato. Y, si veo que me ofusco mucho, intentaré hacer grado medio. Pero lo que quiero 100% es estudiar. Los profesores nunca me han cerrado la puerta, ellos te mentalizan de que tienes que estudiar (...) Mi familia quiere que estudie porque en los gitanos no está muy visto estudiar, pero ahora se está normalizando, y eso es algo bueno. Tengo su apoyo y no me van a frenar nada.

(Entrevista 25, Estudiante 3° ESO-G1, Alberto, 22/02/2021)

La vinculación escolar emerge a partir de una agencia relacional que resulta de un entramado entre comunidad, familia, escuela e individuo. La idea de comunidad es relevante, ya que “la relación pedagógica tiene que ver con el deseo, no sólo de aprender, sino de ser, juntos y en reciprocidad (...) se piensa desde el deseo de ser con otros” (Hernández Hernández, 2011, p. 16). Asimismo, como parte del entramado circulan otras fuerzas agenciales como son diversos deseos, mandatos y normas.

En el relato de Alberto asoma también uno de los temas que más preocupa al equipo directivo y docente: la población romaní cuenta con un alto índice de absentismo y de AEP en el centro. Algunos y algunas de las jóvenes dejan por completo de asistir al instituto cuando llegan a la edad de 16 años, moviéndose hacia nuevas responsabilidades laborales o familiares, como contraer matrimonio, en gran parte de los casos. El absentismo es un fenómeno histórico (García García, 2004) que alude a la desvinculación de un o una estudiante con el centro educativo, pero el término puede resultar impreciso (González González, 2006), ya que no hay un consenso “sobre si únicamente se debe entender como absentismo la falta de asistencia a clase

o si también debe incluirse aquellos casos en los que hay una presencia ‘física’ del alumno, aunque no una implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Pallarès, 2014, p. 52). Por lo general, suele haber una falta de compromiso gradual y una poca participación en el currículo formal y en la vida social de la escuela hasta que se llega a una fase final de abandono definitivo (Leitwool y Jantzi, 2000). Es un tema complejo en el que se producen contradicciones y choques entre valores culturales y normas de género. De este modo, el absentismo se inscribe como problema social, pues para abordarlo es necesario tener en cuenta el cruce de diferentes dimensiones que incluyen las estructuras de desigualdad y la subjetividad del estudiantado absentista (Pallarès, 2014), quienes en el absentismo expresan un rechazo al espacio escolar (García García, 2005). Los casos de absentismo forman parte de la cotidianidad de El Tiler. Como primer paso en el protocolo de intervención ante este tipo de situaciones, el profesorado y la dirección deben lidiar con las familias⁷³. Si no se llega a acuerdos y no se consiguen transformaciones, el siguiente movimiento pasa por contactar con servicios sociales. A continuación, se presentan dos escenas recogidas durante el trabajo de campo que se inscriben en el fenómeno del absentismo escolar. Ambas se complementan entre sí para dar cuenta de esta realidad:

⁷³ Cada comunidad autónoma tiene su propio protocolo de absentismo escolar, incluso las pautas pueden variar de una ciudad a otra dentro de la misma comunidad. Pero, a grandes rasgos, todas siguen los mismos pasos de intervención. El protocolo de Cataluña puede encontrarse en el siguiente enlace:

<https://xtec.gencat.cat/web/.content/centres/projeducatiu/convivencia/protocols/absentisme/documents/protocol-absentisme-ambit-comunitari.pdf>

Imagen 2

Clase de música, 2º ESO-G1, 2019



[Fuente: elaboración propia]

13/11/2019, Aula de música, 2º ESO-G1, Música

En la clase de música el grupo se divide por combos musicales. Se forman tres grupos distintos y se reparten en tres aulas. Yo me quedo en el aula principal con Toni, el profesor de música. En la foto aparecen varios y varias estudiantes siguiendo la clase. Pero en la imagen hay una ausencia: dos estudiantes, Rosa y Sendi, no salen en la fotografía. En el momento en el que tomo la fotografía se encontraban a mi derecha, apoyadas en la ventana. Son dos alumnas absentistas de población romaní, que apenas van al instituto. Hoy sí que están en el aula de música, pero no participan en la clase. Se sientan junto a la ventana y hablan entre ellas y después conmigo. (13 de noviembre, 2019, Diario de Campo)

Esta primera escena visibiliza una realidad que forma parte del día a día de la escuela: estudiantado absentista que, aunque en ocasiones asista a clase, no tiene una participación activa. Mientras que la escena siguiente permite

entrevier el diferente valor que en ocasiones se otorga a los estudios y a la escolarización entre algunas familias de estudiantado y el personal del centro, así como la necesidad de negociación entre ambas partes.

04/12/2020, Claustro de profesores de la ESO

En el claustro de profesores, Mireia (jefa de estudios) se lamenta de que en ocasiones hay situaciones familiares del alumnado que le dan pena. Comparte que Izhar, un estudiante de 3º de la ESO de población romaní, de cara a su familia es “el tonto que estudia”. Explica también una conversación telefónica que ha tenido con la madre de una de las chicas absentistas:

- *¿Hasta cuándo tiene que estar la niña en la escuela?*
- *Hasta los 16.*
- *Se me va a poner faraona.*

(04 de diciembre, 2020, Diario de Campo)

Podemos suponer la existencia de un primer proceso de mediación entre el o la estudiante y sus familias, y un segundo momento del proceso de mediación entre familias y profesorado y equipo directivo, que se vislumbra en la segunda escena expuesta. Estas prácticas de negociación entre familias y el centro escolar no siempre reciben gran entendimiento (Geay y Rope, 2003), ya que es frecuente que el alumnado absentista cuente con permisividad y complicidad de su entorno cercano. Esto no es una afirmación categórica, pues en algunas ocasiones la familia no es concededora del absentismo del o la estudiante, pero en el contexto situado del campo de estudio, se parte de los casos en los que las familias eran contactadas al respecto dándose estos procesos de negociación.

El absentismo y el abandono escolar necesitan ser pensados desde las estructuras sociales y las condiciones de desigualdad, y desde una perspectiva biográfica para considerar “los márgenes de libertad de decisión y elección individuales, más allá de las constricciones y condiciones sociales y comprender estos procesos en un contexto sociopolítico más amplio” (García García, 2005, p. 63). El cuerpo de los y las estudiantes se encuentra situado en ensamblajes en los que intra-actúan estructuras de poder tales como el género, la sexualidad, la cultura, la clase social y la edad. Este entramado de fuerzas diversas produce choques entre el seno familiar y la comunidad educativa de El Tiler.

Dentro del alumnado romaní, el porcentaje de absentismo y AEP es todavía alto, es una realidad en transformación, siendo cada vez más el número de personas romaníes que continúan su formación escolar y profesional (Fundación Secretariado Gitano, 2022). El siguiente fragmento de entrevista ilustra este fenómeno:

Rocío: Aparte de querer estudiar, te tienen como un ejemplo, y te motiva más y quieres llegar ya a la segunda universidad, ¿sabes? A la primera universidad, no; a la segunda.

Paula: Claro, ¿porque sientes el apoyo de los profesores y eso te va motivando?

Rocío: Sí, y de mi familia también. Aunque me dicen que lo ven raro que una gitana esté estudiando.

Paula: ¿Los profes?

Rocío: No, no, los compañeros. O sea: “qué raro, ¿no? Una gitana aquí estudiando, cuando las gitanas se van al mercado”. Y digo: “bueno, pues

podemos cambiar eso”. Así que yo lo voy a hacer, voy a salir hasta por el telediario.

(Entrevista 14, Estudiante 4º ESO-G2, Rocío, 27/11/2020)

Así, una de las funciones de El Til·ler es la vinculación, la cual se convierte incluso en uno de los pilares del centro: “Creo que nuestra línea y nuestra manera de hacer las cosas marca como objetivo número uno el vínculo” (Entrevista 23, Profesora de la ESO, Joana, 29/01/2021). Como hemos visto, el vínculo cuenta con diferentes dimensiones: una de ellas es el aprendizaje, siendo la finalidad del instituto que el alumnado genere un compromiso con su propio proceso pedagógico encontrando y manteniendo motivación por estudiar; otra dimensión, y siempre enredada con la primera, es la emocional, puesto que, además de facilitar la vinculación escolar, favorece que el alumnado encuentre en el instituto relaciones de confianza y de cuidado, generando sentimientos de comunidad y de pertenencia al entorno educativo. Este tema será desarrollado en los siguientes apartados. De esta manera, uno de los modos en los que se materializa la agencia de El Til·ler en los procesos de subjetivación es la materialización de formas de vinculación del alumnado, inmersas en un entramado de relaciones de cuidado.

6.2. El cuidado en el instituto

En el período de observaciones del trabajo de campo se fue entrevistando el cuidado como uno de los elementos que ofrece el espacio escolar, como se ha mencionado anteriormente. Esto coincide con algunas de las descripciones del Proyecto Educativo de Centro expuestas anteriormente en las que El Til·ler se define como institución que cuida. La existencia de

cuidado en el instituto guarda relación con el planteamiento que realiza Hargreaves (2003) acerca de que la escuela debe erigirse como comunidad de aprendizaje y como comunidad de cuidado de manera simultánea. Podemos entender por cuidado aquellas actividades orientadas a proporcionar bienestar físico, psíquico y emocional a las personas (Murillo, 2020; Estalayo Bielsa et al., 2022)⁷⁴. Cabe señalar una distinción entre el cuidado y el asistencialismo: Si bien ambas nociones están amparadas en la capacidad de ayudar, los protocolos y planes del instituto entrarían dentro de una lógica asistencialista que prevé, organiza y sistematiza la ayuda, mientras que el cuidado desborda lo planeado. En esta línea, puede esperarse que las instituciones sociales de un Estado tengan un cometido asistencialista, por lo que, mediante la labor de asistencia, el instituto estaría cumpliendo con su función. Sin embargo, el cuidado excedería las responsabilidades del centro educativo, presentándose como elección y posicionamiento y no como tarea obligada. Partiendo de esta idea, a lo largo de este apartado se despliegan líneas en torno a la posible función de cuidados del instituto explorando sus posibilidades, límites y tensiones. Para comenzar, se abordan diferentes modos que adopta el cuidado en El Tiller mediante los siguientes subapartados: el cuidado primario, el cuidado como acogida, el cuidado como acompañamiento y cuidado como reconocimiento.

⁷⁴ Esta visión del cuidado se articula a partir del género, el parentesco y la edad. Pero en dicha articulación se produce una división de las esferas privadas y públicas designando a las mujeres adultas el trabajo de los cuidados (Agulló Tomás, 2002 en Estalayo Bielsa et al., 2022). La organización actual de los cuidados continúa invisibilizando que son las mujeres quienes se encargan de sostener estos (Patarroyo, 2018), eludiendo su responsabilidad otros miembros de la familia y el Estado. Si bien existe una gran pluralidad de concepciones sobre el cuidado, se da un consenso en la importancia de la relación entre el cuidador o cuidadora y el receptor o receptora del cuidado (Estalayo Bielsa et al., 2022). Entre las teorías sobre el cuidado son especialmente importantes las que se han construido desde la epistemología feminista, sobre todo la Ética del Cuidado (Gilligan, 1993).

6.2.1. Cuidado primario

Entre los fundamentos teóricos desarrollados en el marco conceptual (capítulo 2) se estableció una ontología relacional según la cual los seres no preexisten a las relaciones (Barad, 2007). A partir de esta idea podemos reflexionar acerca de los cuidados como parte fundamental de las relaciones en las que nos constituimos. Relaciones y cuidado comparten fundamentos ontológicos, como establece Maria Puig de la Bellacasa: “En línea con un enfoque no normativo del cuidado como ética especulativa, los fundamentos de esta premisa son, más que morales o epistemológicos, ontológicos: no es solo que las relaciones impliquen cuidado; el cuidado es, de por sí, relacional” (Puig de la Bellacasa, 2013a, s.p.). La interdependencia, interrelacionalidad y vulnerabilidad constituyente implica que el cuidado sea una condición para la vida. Por eso, las primeras formas de cuidado que situamos giran en torno a un cuidado básico y primaria que posibilita el bienestar, que sostiene la vida. Este cuidado comienza por las necesidades básicas, como puede ser la alimentación, y se prolongan hasta la procuración de unas buenas condiciones del entorno de la persona y la preocupación por el bienestar psicológico. Durante el primer día de observaciones se produjo la siguiente escena que alude a la existencia de este cuidado primario como factor de las relaciones pedagógicas:

05/11/2019, Aula de 2º de ESO-G1, Matemáticas

Nos encontramos en clase de matemáticas. Joana (profesora y tutora del curso) está de pie y come una mandarina. Alberto la increpa con tono de broma: “¡Joana, no se puede comer en clase!”. Ella le responde que no ha comido. “Yo tampoco”, contesta Alberto. La clase sigue transcurriendo. Arnau comparte docencia con Joana y el hecho de que él estuviera

hablando de manera paralela hace que el episodio pase desapercibido para el resto. Pero veo que Joana se acerca a la mesa en la que se encuentra Alberto: “¿No has comido? ¿Por qué no?” Alberto le responde que esté tranquila, que tiene algo para comer en la mochila.

(05 de noviembre, 2019, Diario de campo)

A lo largo del trabajo de campo se registraron varias escenas similares, momentos en los que el profesorado se preocupa por la correcta alimentación de los y las estudiantes. Que el equipo docente mantenga un foco puesto en esta cuestión se relaciona con que gran parte de las familias del estudiantado atraviesa dificultades socioeconómicas. Un dato que corrobora esta realidad es que El Til·ler es un centro que cuenta con un 90% de becas comedor. Este tipo de cuidado no se encuentra únicamente en las relaciones pedagógicas, también se genera entre el estudiantado.

13/10/2020, Aula de 4º de ESO-G2, Proyectos Humanísticos

Claudia está sentada en su mesa aparte del resto de la clase. Rocío y Saima le dicen que se ponga con ellas. Teresa (la profesora) interviene: “venga Claudia, ¿quieres ponerte con ellas?”. Ella finalmente lo hace. Tiene mucho frío. Rocío pregunta: “¿quieres que te deje la chaqueta?” “¡Estás loca!”, responde Claudia. Realmente hace mucho frío en el aula. Yo misma me siento congelada y me sorprende que Rocío se ofrezca a prestar su chaqueta. Pero lo hace. Se la quita, quedándose en manga corta, y se la da a Claudia. Prosiguen la actividad. Rocío está con el brazo por la espalda de Claudia abrazándola.

(13 de octubre, 2020, Diario de campo)

Quando hablamos de cuidado en ocasiones este no se manifiesta en grandes actos, sino en pequeñas acciones como la que se presenta en la escena. Son

este tipo de detalles los que pueden posibilitar que un o una estudiante sienta comodidad o se sienta acogida. Especialmente cuando se dan situaciones duras, como por ejemplo el duelo migratorio, estos gestos pueden ser significativos y marcar la diferencia. El cuidado se erige como una fuerza agencial importante que intra-acciona para que el instituto se constituya como lugar habitable (Garcés, 2020). En este proceso las relaciones de cuidado entre alumnado son fundamentales puesto que lo que el instituto mueve, lo que posibilita –como la mencionada vinculación o construirse como lugar habitable– se produce desde una agencia en la que también participa el estudiantado.

6.2.2. Cuidado como acogida

El Til·ler cuenta con un «plan de acogida» en el que se especifican sus funciones y los modos en los que esta se despliega. La existencia de dicho plan estaría situando en un primer momento la acogida en el asistencialismo, pues se sistematiza y obedece a un protocolo. Pero en la consecución de este plan, aquello que se genera en las relaciones excede lo programado. Lo que resulte de estas relaciones no se podrá determinar de antemano y será siempre diferente. Es en esta indeterminación donde el cuidado se produce. Además, si bien el centro recibe una gran cantidad de estudiantado migrante recién llegado a lo largo de todo el curso, nos encontramos con que la comunidad educativa de El Til·ler desarrolla una mirada sobre la acogida que va más allá del momento de llegada de nuevo alumnado, tal y como expresa el equipo directivo:

Cuando hablamos de acogida, hablamos de todas las personas que en algún momento deciden venir a El Til·ler. Es muy importante porque dentro de esta acogida consideramos a los jóvenes universitarios en prácticas, a docentes interinos o sustitutos que vienen, aunque sea por dos días, o a docentes nuevos, personal educativo (de cocina, monitores, trabajadores sociales...), alumnado, sus familias y la red extensa del barrio. Para nosotras la palabra acogida se relaciona con todas las personas de la comunidad educativa, entidades del barrio, como la asociación de vecinos, la biblioteca, el centro cívico... Para nosotras son referentes que forman parte del proyecto.

(Entrevista 28, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 13/03/2021)

En la activación del plan de acogida, se ponen en marcha acciones que permiten abrir espacios de cuidados, volviéndose así la propia acogida otra forma de cuidado. Se comprende, así, la acogida como práctica de cuidado continua y cotidiana orientada a, tal y como se ha apuntado, hacer de la escuela un lugar habitable (Garcés, 2020). De esta forma, una de las características de la acogida es que no se limita al momento de llegada del nuevo alumnado, sino que forma parte de la cotidianidad del centro y se dirige a la totalidad de la comunidad educativa, entendiendo que esta abarca una red extensa que incluye el personal trabajador del centro, el tejido asociativo del barrio, el estudiantado y sus familias. El objetivo que se busca es contribuir a que el instituto sea un espacio seguro afectivamente para toda esta comunidad educativa. Esto provoca que en algunas ocasiones el cuidado se convierta en un elemento determinante para que las familias elijan la escolarización en El Til·ler: “Creo que llegan aquí porque la acogida es mucho más cercana, nos adaptamos mucho más a necesidades como son el duelo migratorio, la cuestión económica...” (Entrevista 1, Equipo Directivo,

Domi y Mireia, 25/09/2019). Luego la acogida a las familias se vuelve un factor importante en la identidad que El Tiller como centro educativo busca construir, como señala el equipo directivo:

Algunas familias cuando llegan a un centro se sienten poco dignos y no son bienvenidos. En cambio, aquí saben que es un centro que les conocen. Y hay maneras muy sibilinas de hacer sentir bien. Y tiene que ver con la acogida. Por ejemplo, si tú tienes que rellenar un papel y yo te digo “esto lo rellenas y me lo traes el lunes” es diferente a decir: “Mira, tienes que rellenar esta beca. ¿La sabes rellenar? ¿Tienes dificultades? ¿Quieres que te ayudemos?” Solamente estos detalles. (Entrevista 28, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 13/03/2021)

Esta proximidad en el trato con las familias es percibida por el propio estudiantado: “La directora tiene muchos años atrás con las familias y sabe por dónde van los tiros. Gracias a esa experiencia sabe mucho sobre las familias: cómo tratarlas, qué les pasa, en qué pueden ayudar más... Es muy cercana” (Entrevista 25, Estudiante 3º ESO-G1, Alberto, 22/02/2021). Más allá de la cercanía emerge la idea de ofrecer a las familias un trato digno, de mirar al otro como un otro legítimo (Maturana, 1992), atendiendo a cada familia en su singularidad. En esta línea, la orientadora del centro sostiene:

Se ha intentado mantener el cuidado con las familias. Siempre ha habido aquí un respeto por ellas, por verlas como personas que no son carentes de cosas, sino que aportan cosas a la escuela y a la educación de sus hijos. E intentar ponerse mucho en su lugar, en qué situación personal tienen muchas de ellas. (Entrevista 16, Orientadora y profesora de la ESO, Teresa, 14/12/2020)

Sin embargo, el respeto por las familias, el hecho de reconocerlas y atenderlas desde su particularidad coexiste con ciertas tensiones en las relaciones. Como se mencionó anteriormente, hay momentos en los que el equipo directivo o el profesorado lidia con familias que presionan para que sus hijos o hijas puedan dejar el instituto, así como con familias que otorgan un valor al sistema educativo que dista del que se otorga desde el centro. Incluso existen situaciones en las que el profesorado busca derivar a terapia psicológica o a servicios sociales a algún o alguna estudiante y se encuentra con barreras e impedimentos por parte de las familias⁷⁵. De este modo, el cuidado que el equipo educativo busca proporcionar al estudiantado puede chocar con las convicciones de algunas familias. Por ello, el objetivo de acoger y reconocer a las familias en la práctica no deja de estar expuesto a contradicciones, y no se da de manera absoluta ni constante.

Centrándonos en la acogida al estudiantado recién llegado, el estudiantado migrante o que se había incorporado a El Til·ler tras un período de escolarización en otro centro de Barcelona, señaló haber contado con una buena acogida en su llegada gracias al trabajo de docentes y de otras figuras. Subrayan principalmente a la tutora del Aula d'acollida, al educador emocional, a los tutores o tutoras y al equipo directivo. De igual modo, aquel estudiantado que ha realizado toda su escolarización en El Til·ler percibe que los compañeros y compañeras recién llegadas cuentan con esta ayuda, como se aprecia en la siguiente entrevista:

⁷⁵ Esta información se construye a partir de observaciones durante el trabajo de campo y de conversaciones informales con el profesorado en las que compartieron esta realidad. Sin embargo, esta línea no se desarrolla más en este trabajo porque, por un lado, se aleja de los objetivos de investigación y, por otro lado, son temas complejos que exigen una rigurosidad ética para mantener ante todo el cuidado hacia el alumnado, sus familias y el personal de El Til·ler.

Paula: Cuando viene gente nueva y gente que venga de otros países, ¿crees que son ayudados por figuras del centro?

Fátima: Sí, mucho. Y también por los compañeros de clase, por todos. De la clase podríamos ayudarle todos, los tutores que hay en clase, o el Rodrigo (el educador emocional), que también es el que ayuda. Todos, en verdad todos los del centro.

(Entrevista 15, Estudiante 4º ESO-G2, Fátima, 27/11/2020)

Como menciona esta estudiante, más allá de la recepción que dispone el centro educativo, la acogida del alumnado recién llegado se da por parte de los y las compañeras, la cual se inscribe como una de las formas de cuidado que cobra mayor dimensión en la vida del centro:

Julia: Los compañeros me acogieron muy rápido. Eran muy abiertos y te hablaban. Y si estabas sola, te llamaban. Cosas así.

Paula: ¿En los coles anteriores también?

Julia: No, era muy distinto. O sea, te dejaban sola... “pues mira, qué te vaya bien por tu lado”.

(Entrevista 12, Estudiante 4º ESO-G2, Julia, 23/11/2020)

Los actos de cuidado entre estudiantes facilitan el proceso de llegada del nuevo alumnado. En el período en el que se realizó el trabajo de campo, en 4º de ESO-G2 había un número elevado de estudiantado migrante recién llegado. Si bien manifestaron haberse sentido acogidos y acogidas en el momento de llegada por el resto del grupo, los propios compañeros y compañeras explicaron que no siempre se habían comportado de este modo:

Marcos: He elegido “compañerismo” [como palabra que asocia al instituto] pues porque acá...

Rocío: Porque te tratamos muy bien.

Fátima: Te sentiste acogido.

Marcos: Sí.

Rocío: Yo la primera, que le ayudaba con los mapas. ¿A qué sí, Marcos?

Julia: Si hubiese venido en 5º... Madre mía.

Fátima: Nos estaríamos riendo.

(...)

Jesús: ¿Hacían *bullying*?

Julia: Pregúntale al Sergio.

Fátima: ¡No! Pero éramos muy de reírnos. Luego le acogíamos, pero nos reíamos mucho. Entonces nos sentíamos muy seguros.

Julia: Hacíamos mucha bobada, en plan...

Raquel (investigadora): ¿Reírse significa meterse con alguien?

Saima: ¡No!

Fátima: ¡No! Reírnos como con ellos.

Rocío: Bueno, depende de cómo se rían porque cada uno tiene sus ideas.

Raquel (investigadora): ¿Podéis poner un ejemplo de lo que hacíais?

Julia: Tirar papeles o insultar de la nada.

Saima: Pero ahora ya no. Ahora estamos mejor.

Fátima: Hemos madurado.

Julia: Ahora te quiero [a Sergio]. Ahora nos damos cariño.

Fátima: Somos una piña.

Saima: Ya somos grandes.

(Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, 13/11/2020)

En distintos momentos del trabajo de campo el grupo aludió a que, en cursos anteriores, principalmente en primaria, no proporcionaban la misma acogida al

estudiantado recién llegado. Como razón de la buena acogida que otorgan en el presente sugieren un proceso de crecimiento o maduración. El relato de Saima, quien vino de Pakistán en quinto de primaria, da cuenta de este hecho:

Cuando llegué no sabía hablar nada, nada español. Ni escribir, ni hablar. Y en 5º era muy difícil. Había un niño de Pakistán, pero tampoco me ayudaba mucho. Había unas niñas que me insultaban, y yo estaba sola a veces, y lo pasaba mal. Mi mamá tampoco sabía hablar y no se lo podía decir a nadie. Y lo pasaba mal. (...) Los profes me ayudaban mucho. Y Nuria en el Aula d'acollida, me ayudó mucho. (Entrevista 13, Estudiante 4º ESO-G2, Saima, 27/11/020)

Se aprecia cómo tanto en primaria como en secundaria se mantiene de manera constante un dispositivo de acogida que implica el recurso del Aula d'acollida, tutores y equipo directivo. Sin embargo, la acogida por parte del alumnado se construye de modo ambivalente siendo más pobre en primaria y consolidándose en los cursos superiores de la ESO (la transformación de las relaciones entre alumnado será retomada en el apartado 5). A continuación, se aborda cómo el cuidado como acogida se enreda con otras formas de cuidado: el acompañamiento y el reconocimiento.

6.2.3. Cuidado como acompañamiento

Construirse como un centro que cuida implica que la comunidad educativa cuente con figuras capaces de acompañar al alumnado. Por acompañar podemos entender estar-con, ser-con los y las estudiantes. En palabras de Aina Tarabini “acompañar significa estar o ir en compañía del otro, existir junto

al otro, participar en sus sentimientos” (Tarabini, 2020, p. 152). La necesidad de acompañamiento emocional deviene en parte porque un número elevado de jóvenes que asisten a El Til·ler se enfrentan a situaciones personales de gran dificultad como es el duelo migratorio, el desarraigo, condiciones socioeconómicas desfavorables o situaciones familiares complejas. En relación con esto, el equipo directivo sostiene:

Sabemos que antes de venir a la escuela, necesitan tener una estabilidad emocional y afectiva, y esto no es fácil. No es fácil porque estos chicos y chicas vienen de familias con desestructuraciones, problemas económicos, problemas de adaptación... Consideramos que es prioritario atender al niño desde esta concepción más holística, trabajando todas las emociones. (...) Intentamos movernos a un nivel más humano. Tenemos comprobado, después de muchos años, que un niño que no está bien a nivel emocional no quiere ni puede aprender. (Entrevista 1, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 25/09/2019)

Este enfoque va en línea con las pedagogías críticas de las tradiciones freireanas y feministas, que comprenden que la pedagogía no debe reproducir una separación entre lo cognitivo y lo afectivo (Motta y Bennett, 2018). El estudiantado es visto en su complejidad desde un enfoque integral que entiende que “mentes, cabezas, corazones y espíritus están implicados en el proceso de enseñar y aprender” (ibid., p.642). A continuación, se desarrollan en distintas secciones las diversas figuras que despliegan el cuidado como acompañamiento en El Til·ler.

Cuidado como acompañamiento desde figuras específicas del centro⁷⁶

El Til·ler cuenta con diferentes recursos orientados a esta labor de acompañamiento, como es el espacio del Aula d'acollida, que además del aprendizaje de la lengua vehicular se enfoca en el soporte emocional, o figuras como la del promotor escolar, quien comparte:

Mi figura está desempeñada de cara a los gitanos. (...) Si un niño que es gitano tiene problemas de absentismo o de cualquier tipo, la escuela nos lo comunica, los profesores, la jefa de estudios o la directora. Una de las tareas es hacer de mediador entre las familias y la escuela. También ayudamos a los niños a ponérselo más fácil, les ayudamos a trabajar, a concienciarles de que el colegio es muy importante, hacerles entender que estudiar es importante. (Entrevista 4, Promotor Escolar, pedro, 08/11/2019)

Como se apuntó anteriormente la existencia de estos recursos, impulsados por planes de la Generalitat, responden a una lógica asistencialista. Sin embargo, aquello que se genera entre la figura y el alumnado, la agencia que emerge en esta relación excede lo planeado determinándose siempre de manera diferente. Son recursos que resultan valorados positivamente por los y las estudiantes, sugiriendo así la efectiva labor de acompañamiento:

Había una situación en la que yo no estaba muy bien en el colegio, no me gustaba y él [el promotor escolar] me cogió y tras esa charla me abrió los ojos y me enseñó que verdaderamente necesito estudiar. (...) De él aprendo mucho, es un ejemplo a seguir, como siendo gitano, o quitando toda la

⁷⁶ A lo largo de los apartados emplearé el plural inclusivo cuando me refiera a figuras en general, como «profesores y profesoras», pero utilizaré masculino y femenino según el caso cuando se trate de figuras concretas de El Til·ler, como el educador emocional, el promotor escolar, la tutora del aula de acogida, etc.

discriminación ya, que se puede. Eso es una gran expectativa para nosotros, poder estudiar. Y gracias a él veo que es un propósito que se puede lograr. Es un gran referente. (Entrevista 25, Estudiante 3° ESO-G1, Alberto, 22/02/2021)

En las relaciones entre promotor escolar y estudiantado romaní puede emerger el cuidado como acompañamiento, y es en estos encuentros donde pueden surgir fuerzas agenciales que movilicen a este estudiantado. En este caso, la relación que se produce entre el promotor escolar y Alberto, ayuda a crear cierta vinculación con el centro educativo. El cuidado emerge como fuerza que al entrar en intra-acción con otras, como por ejemplo la familia, produce una agencia relacional que en este caso se materializa en el deseo de estudiar.

El cuidado como acompañamiento permite también la formación de referentes y modelos conductuales. En ese sentido, la relación pedagógica se sustenta en la «influencia pedagógica» (van Manen, 1998 en Hernández Hernández, 2011). De este modo, el instituto en la constitución de subjetividad se podría visualizar en los valores de referencia de los y las jóvenes, “en los modos de percibir y vincularse con los otros, en su relación con la autoridad, en la confianza en un futuro y en el propio esfuerzo por alcanzarlo” (Duschatzky y Corea, 2011, p. 10). Sin embargo, la influencia pedagógica debe tener presente dos consideraciones: 1) respetar a los y las jóvenes tal cual son y cómo quieren llegar a ser (Van Manen, 1998 en Hernández-Hernández, 2011). Esto alude a la necesidad de tomar responsabilidad sobre la influencia pedagógica, así como la necesidad de reconocer al otro u otra. Sin este reconocimiento de quién es y quién quiere ser el otro u otra no es posible que

se dé el acompañamiento. A este punto regresaré más adelante; 2) asumir que los y las estudiantes entran en la vida de los docentes y la transforman (Van Manen, 1998 en Hernández Hernández, 2011), lo que se relaciona con entender la relación pedagógica como encuentro, en el que estudiantes y docentes se transforman, y estos últimos también deben ponerse en juego (Hernández Hernández, 2011).

Continuando con el cuidado con el acompañamiento, nos encontramos con la figura del educador emocional, quien se enfoca principalmente en la tarea de acompañamiento afectivo. Forma parte del Pla de Barris (Plan de barrios)⁷⁷, por lo que de nuevo nace como recurso otorgado desde la Generalitat vinculado a una función de asistencialismo, pero en el despliegue de su praxis se producen relaciones de cuidado:

Mi figura se centra en la atención emocional, pero es una puerta de entrada a otras intervenciones: Normalmente son situaciones de conflicto y situaciones de malestares en general. Un niño o una niña puede venir a la escuela llorando y yo le acompaño. Si hace falta y le parece bien lo acompaño antes de entrar en clase. Puede haber una situación de una pérdida familiar, una muerte... Entonces, es un caso donde puedo intervenir yo. No siempre lo hago yo. Por ejemplo, hay figuras como la de la directora o figuras vinculantes que el alumnado busca. (...) Ofrecer un espacio de seguridad e intimidad es clave. Ellos quieren que haya vínculo. (Entrevista 5, Educador Emocional, Rodrigo, 26/11/2019)

⁷⁷ El Pla de Barris es un programa extraordinario impulsado por el Ayuntamiento de Barcelona que se desarrolla en los barrios más desfavorecidos de la ciudad para revertir las desigualdades. Cuenta con varias líneas de actuación. Una de ellas se basa en la contratación de personal de soporte especializado (técnicos/as de integración social, educadores/as sociales, gestores/as emocionales) para trabajar en los centros escolares públicos de alta complejidad.

Vemos cómo una de las características del acompañamiento se vincula con la capacidad de responder a las situaciones del alumnado, a lo que ellos y ellas eligen compartir. En este sentido, el cuidado como acompañamiento se relaciona con la responsabilidad, entendiendo esta como «capacidad de responder» (Haraway, 2008; Meissner, 2014; Barad, 2007 en Revelles y González, 2019). La figura del educador emocional fue mencionada por el estudiantado en repetidas ocasiones cuando hicieron referencia al soporte que encuentran en el instituto:

Yo no estaba muy bien en el cole por temas personales y ese día no quería hacer clase. Mi tutor decidió traer a Rodrigo. Estuve todo un día con él y eso fue algo que me ayudó porque en ese momento no me apetecía hacer clase con lo que sí que se recoge: ni estar rodeado de gente. (Entrevista 25, Estudiante 3º ESO-G1, Alberto, 22/02/2021)

El acompañamiento implica una práctica dialógica, una escucha atenta, una predisposición a estar para el otro. Reafirmando línea apuntada anteriormente, el cuidado desborda el asistencialismo, pues no se puede conocer *a priori* el resultado del diálogo y la escucha, aquello que se produzca en la relación de acompañamiento. Así, la indeterminación contiene la posibilidad de que la agencia se materialice en forma de cuidado, y el cuidado puede posibilitar movimientos en el estudiantado.

Cuidado como acompañamiento por parte del profesorado

Otro elemento importante en el cuidado como acompañamiento son los y las docentes, pues para que el instituto se construya como comunidad de aprendizaje y de cuidados de manera simultánea su figura resulta primordial.

En el caso de El Tiller las relaciones pedagógicas van más allá del aprendizaje académico:

Raquel (investigadora): ¿Qué os gusta del instituto?

Saima: Los profes.

Rocío: Sí, los profes. Tienen mucha paciencia con nosotros, nos aguantan la tontería que tenemos encima. Nos ayudan mucho y cuidan mucho por nosotros.

Raquel (investigadora): ¿Os ayudan mucho significa uno a uno?

Fátima: Sí, cuando necesitamos sí.

Varios/as: Sí.

Marina (investigadora): También estamos hablando no solo de “ay, pues no entiendo el ejercicio” o cosas de clase, sino a nivel más personal. De: tengo un problema y sé que puedo confiar en esta profe.

Saima: Sí.

Fátima: Sí, con todo.

Hay un acuerdo general en esa afirmación.

(Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, 13/11/2020)

La labor del profesorado comprende crear formas de diálogo y de relación que posibiliten el acompañamiento. De esta manera, el alumnado encuentra un espacio de confianza para compartir y poder ser escuchado o escuchada. La escucha se erige como una práctica entre sujetos, siempre situada, de la que no se conoce el resultado previamente (Rose, 2013). Por consiguiente, una de las características del cuidado como acompañamiento es la escucha atenta, una escucha que no juzga ni desacredita y que es necesaria para que se gesten estos espacios de confianza. Podemos definir la escucha atenta como aquella que

no implica proyección sino receptividad, requiere que uno cuestione sus prejuicios, expectativas y deseos para dejar espacio al “Otro”. No consiste únicamente en prestar atención a lo que se nos está compartiendo, sino que supone ser conscientes del lugar desde dónde nos está hablando el otro, qué está omitiendo, qué nos está generando y cómo nos está afectando. (Estalayo et al., 2022, p. 13)

Esta conciencia sobre el lugar desde el que el otro habla y sobre cómo nos relacionamos con ello conduce a la noción de empatía. La empatía no es meramente un ejercicio de situarnos en la mente o en el sentir de los demás, algo relacionado con la capacidad de imaginación e identificación, sino una práctica encarnada. La idea de percepción encarnada puede llevar a pensar la empatía como co-sentir, sentir-con el otro. Sin embargo, es importante considerar las implicaciones éticas y políticas de la empatía (Pedwell, 2016). Sentir-con corre el riesgo de apropiación de las problemáticas de otros por parte de sujetos privilegiados ocultando su complicidad en relaciones de poder más extensas y en situaciones de opresión y marginación (ibid.). Esto ocurre en la promoción de la empatía que existe en el momento actual, en el que ha sido absorbida por el neoliberalismo como otro valor de mercado más. Se nos insta como ciudadanos y ciudadanas a cultivar la empatía de igual modo que a asumir riesgos, a alcanzar nuestro potencial, etc. (ibid.). Esto sugiere que se toma como obligación ser solidario, solidaria, empático o empática, no solo porque es lo correcto moralmente, sino asociado a la competencia emocional del individuo, a la autogestión y al emprendimiento (Boler, 1999; Pedwell, 2012a, 2012b, 2016). En cambio, si unimos la noción de responsabilidad a la de empatía, el profesorado y demás figuras del centro pueden reconocerse implicados e implicadas en el entramado de fuerzas que crean las situaciones de dificultad y la desigualdades que el alumnado

atraviesa. El cuidado como acompañamiento se inscribe como praxis que implica la escucha atenta, la empatía como práctica encarnada y la responsabilidad, que obliga a comprenderse en relación-con, a situarse en el mismo entramado que los y las otras. En esta línea, tomamos el ejemplo del educador emocional quien señala el etnocentrismo como fuerza que favorece el desconocimiento de otras culturas y pueblos:

Nosotros tampoco podemos controlar el etnocentrismo que llevamos dentro, queramos o no. (...) No eres neutral. (...) ¿Qué pasa con esto del desconocimiento de una cultura [la romaní] que está presente desde hace mucho tiempo? También de aquella manera en la época franquista fueron muy reprimidos. (Entrevista 5, Educador Emocional, Rodrigo, 26/11/2019)

Rodrigo se sitúa dentro del entramado relacional de privilegios y opresiones. No se entiende a sí mismo desde una exterioridad e independencia de la realidad del estudiantado. Esto posibilita la toma de responsabilidad de las relaciones y redes en las que nos inscribimos.

En la cotidianidad del instituto el alumnado va hallando este acompañamiento afectivo en los vínculos que establecen con el profesorado, por lo que las relaciones pedagógicas se ven atravesadas por una confianza que les permite compartir preocupaciones, explicar aquello que les está ocurriendo y pedir ayuda:

Muchas veces el instituto es el lugar donde pueden expresar cosas que les están pasando y que les hacen sufrir y que les impiden tener un desarrollo normal en clase o poder concentrarse. Porque lo que les está pasando es mucho más importante que saberse los ríos de España o la Revolución

Francesa. Creo que en eso el instituto pone muchísimo cuidado, muchísimo tiempo y muchísimo esfuerzo. (Entrevista 16, Orientadora y profesora de la ESO, Teresa, 14/12/2020)

Se reafirma la idea de que los elementos emocionales y afectivos son centrales para crear condiciones de aprendizaje, por lo que el cuidado se vuelve un elemento útil para posibilitar el trabajo epistemológico. Esto sintoniza con algunos de los planteamientos de la «pedagogía del cuidado» (Noddings, 2002) la cual aboga por que los y las docentes construyan relaciones de confianza mutua, conozcan al estudiantado y determinen propuestas educativas conforme a sus intereses y necesidades. También podemos situar esta realidad en la «pedagogía de la alteridad» (Ortega Ruiz, 2004; Mínguez Vallejos, 2016), que se caracteriza por la “responsabilidad, acogida, compasión, testimonio y esperanza de que siempre es posible el cambio a una vida más *humana*” (Ortega Ruiz, 2022, p. 6). Las relaciones pedagógicas que se despliegan en El Til·ler permiten pensar en la «pedagogía de la alteridad» mencionada anteriormente. Este marco entiende la educación “como acogida y cuidado del otro; como un *hacerse cargo del otro* en toda su realidad. En una palabra: como responsabilidad” (Ortega Ruiz, 2022, p. 7). Además, entiende también que la pedagogía se basa en dar respuesta al otro. En tanto la “condición de precariedad y necesidad es inherente al ser humano” (ibid, p. 11), se vuelve necesario en la labor pedagógica “responder a la demanda del otro, hacerse responsable de él” (ibid.). Son precisamente la acogida, el cuidado y la responsabilidad como capacidad de responder algunas de las características que se han descrito como parte de las relaciones pedagógicas de El Til·ler, por lo que se abre en la pedagogía de la alteridad una línea teórica interesante para pensar el centro.

Más allá de la percepción del equipo docente, el estudiantado también da cuenta del cuidado como acompañamiento que encuentran por parte de sus profesores y profesoras, como desvelan estos fragmentos de entrevistas a alumnado: “Siempre que estoy mal ellos tratan de entenderme y de ayudarme”, “siempre te van a escuchar y de ellos no va a salir nada. Si te pueden ayudar, te van a ayudar”, “siempre les he explicado algunas cosas que me ha costado decirle a otra gente”. Así, mediante el ejercicio del cuidado como acompañamiento y como escucha atenta las relaciones pedagógicas desbordan el trabajo en torno a contenido académico y se mueven hacia asumir una figura de apoyo. Esto provoca algunas tensiones en el profesorado, como expresa uno de ellos en el grupo de discusión tres: “Porque tú no puedes dar respuesta porque no eres psicólogo ni puedes hacer terapia al mismo tiempo que haces clase” (Arnau, Grupo de discusión 3, Equipo Educativo Secundaria, 13/11/2019). Intentar adoptar una pedagogía de los cuidados que pase por acompañar emocionalmente al alumnado puede resultar complejo ya que es una carga que desborda la formación del profesorado. Por tanto, una de las necesidades que se visibilizan es la de introducir el campo de los cuidados y el acompañamiento en la formación del profesorado, así como dotar a los centros de más recursos para que puedan afrontar y responder a estas realidades.

Cuidado como acompañamiento entre alumnado

Otro elemento importante de este modo de cuidado se produce, de nuevo y como ha se ha descrito anteriormente, en las relaciones entre alumnado, el cual toma diferentes formas como se muestra en la siguiente escena del trabajo de campo:

El período de observaciones acabó hace tiempo, pero hoy he ido a El Tiller para reunirme con Teresa por un proyecto de mentoría que estamos organizando juntas, algo que no tiene que ver con la investigación. Sin embargo, en la conversación que hemos tenido me ha compartido algo relevante. Me explica que Saima se fue con su familia a Inglaterra en las vacaciones de Navidad, en un principio para visitar a familiares, pero no han vuelto. La familia no les dice nada claro sobre si van a volver o no. Creen que no tienen dinero para pagar los billetes ni tampoco las PCR que se exigen. Los compañeros y compañeras les piden a los profesores que hablen con sus padres porque “Saima está muy mal, está muy triste”, les dicen. Me acuerdo entonces de la entrevista con ella, la cual se dio el 27 de noviembre de 2020, en la que ella explicó: “Cuando pienso que cuando acabe la ESO me voy de aquí, me da pena, es triste. Dejo mis amigas y todo esto... Es triste para mí porque me iré a Inglaterra. Otra vez de nuevo todo. Es un poco difícil, pero bueno, es lo que hay. Yo inglés no sé hablar muy bien. Entonces otra vez todo de nuevo, cuesta otra vez”. Si ya le entristecía la idea de dejar el instituto y sus amistades una vez acabara el curso, esto ha tenido que ser un choque grande.

(11 de febrero, 2021, Diario de campo)

Hay una empatía hacia Saima por parte del resto del grupo, que se moviliza ante su dolor, que siente ese dolor con ella, y que demanda al profesorado que intervenga para transformar la situación.

Otras formas de cuidado como acompañamiento entre pares las podemos encontrar en el gesto de animar a un compañero a leer en clase: “Venga, que no nos burlamos de ti, de verdad. No tengas vergüenza de leer” o en la acción que realizan algunas estudiantes del Grupo 2 que envían a diario los deberes a una compañera que en el curso 2020/2021 dejó de asistir al instituto debido

a que sus padres se negaban declarando miedo a la COVID-19. Las compañeras la han tenido presente, enviándole cada día la tarea y estudiando con ella por teléfono. Como estas, podemos encontrar numerosas escenas y situaciones que se dieron durante el trabajo de campo en las que es posible encontrar formas de cuidado como acompañamiento entre estudiantes.

6.2.4. Cuidado como reconocimiento

Con relación a la escucha atenta y al acompañamiento emocional emerge otro elemento central en las relaciones pedagógicas: el reconocimiento, que se convierte en uno de los factores que contribuye a que el instituto se cree como espacio de cuidados. El reconocimiento se basa en tener en cuenta “lo informal, lo auto/biográfico, lo histórico, lo personal, lo interpersonal como lugares de aprendizaje y poder/impotencia” (Leathwood y Hey, 2009, p. 436). La práctica pedagógica del cuidado como reconocimiento supone considerar las complejidades y conocimientos del estudiantado, que a menudo ha vivido experiencias de exclusión y reconocimiento erróneo (Fraser, 2003 en Motta y Bennett, 2018):

Que puedan darse cuenta de la importancia que tienen simplemente por el hecho de que les escuchas y de que les tienes en cuenta (...) Que nosotros creemos en ellos y en sus posibilidades (...) Intentar utilizar lo que son para poder darles un empujón y que puedan cambiar su contexto. (Entrevista 23, Profesora de la ESO, Joana, 29/01/2021)

En el caso de El Til·ler el profesorado y demás trabajadores y trabajadoras mantienen un reconocimiento de las vidas, experiencias y realidades del

alumnado, así como de los saberes que traen consigo. De esta manera, el cuidado “implica atender a la singularidad del otro y la particularidad de cada situación” (Zambrano, 2007 en Estalayo et al., 2022, p. 4). Cada estudiante es diferente y debe ser mirado, mirada y reconocido o reconocida en su singularidad. El hecho de reconocer a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa se relaciona con la «pedagogía de la acogida» de Marina Garcés (2020) o la «pedagogía comprometida» de bell hooks (2021). Ambas abogan por que la relación con el estudiantado debe darse desde su especificidad y particularidad, lo que implica poner en valor todas las subjetividades presentes en el aula. Que el profesorado tome en consideración las historias particulares del alumnado favorece la apertura a la vulnerabilidad y a sus realidades. Además, el reconocimiento aparece como elemento que contribuye a que puedan crearse condiciones para que el estudiantado se autoreconozca, considerando su propio valor y capacidades (Assmann, 2013). A este respecto, una de las profesoras sostiene: “Yo creo que lo importante es el autoreconocimiento, pero teniendo en cuenta de dónde vienen, que no sea un impedimento. Damos mucha importancia a sus capacidades, se valora mucho” (Entrevista 23, Profesora de la ESO, Joana, 29/01/2021). Luego, poner el foco y trabajar en torno al reconocimiento de cada persona en lugar de en la competitividad entre ellas, puede abrir condiciones de posibilidades en las subjetivaciones del alumnado. En relación con ello, uno de los estudiantes apunta:

A mi tutor le encanta el flamenco y es algo que compartimos mucho porque él también toca la guitarra un poco, y eso es algo a partir de lo que interactuamos con mi cultura; gracias a mi cultura yo he aprendido unos términos que le puedo enseñar a otra gente, y eso me gusta mucho. (Entrevista 25, Estudiante 3º ESO-G1, Alberto, 22/02/2021)

El estudiantado siente que puede aportar y contribuir a las relaciones pedagógicas y al aula. De esta manera las relaciones pedagógicas de cuidado son habilitadoras y pueden nutrir las renarrativizaciones del yo, transformar las auto percepciones de los y las estudiantes en cuanto a su capacidad y su autoconcepto posibilitando otros relatos de sí mismos y sí mismas. Por tanto, el cuidado como reconocimiento permite abrir condiciones de posibilidad en las subjetividades (Amsler y Motta, 2017). En este sentido, la orientadora del instituto mantiene:

Que los relatos del pasado están y son trozos de tela que sirven para seguir construyendo, pero que no son definitivos, que podemos escoger otras telas, otro tipo de aguja y podemos escoger colores e hilo. Y construir una narración sobre sí mismo, sobre su presente, partiendo de lo que son, de lo que han sido, de dónde vienen, y a dónde quieren llegar. Eso es algo en lo que como educadores nos corresponde acompañarlos. (Entrevista 16, Orientadora y profesora de la ESO, Teresa, 14/12/2020)

Esto es importante en la constitución de subjetividad especialmente en la posibilidad de transformar autoconcepciones pobres de algunos y algunas estudiantes que vienen de haber tenido un reconocimiento erróneo: “Viven en esta negatividad y frustración constantes: soy tonta, porque me lo dice todo el mundo siempre, pues voy a reafirmar esa imagen. Lo difícil es hacerles ver: aunque te hayas creado esta imagen de ti misma, tienes muchísimas habilidades” (Susanna, Grupo de discusión 3, Equipo Educativo Secundaria, 13/11/2019). Más allá de las posibilidades de renarrativización y de transformación en las subjetividades, la práctica del cuidado como reconocimiento permite crear transformaciones en cómo los cuerpos habitan el aula y cómo se relacionan entre sí. La siguiente escena da cuenta de ello:

09/10/2020, Aula de 4º ESO-G2, Emprendeduría

La clase se divide. En el aula principal quedan los que han elegido matemáticas con Irene. Al aula más pequeña van los que han elegido emprendeduría, con Teresa. Decido ir allí. Están Fátima, Julia, Claudia y Manuel. Esta clase me parece interesante, está más enfocada a lo que quieren hacer, sus itinerarios profesionales. Hoy trabajan las capacidades transversales, las capacidades técnicas y las básicas. En la última parte de la clase hacen un ejercicio en el que tienen que poner su nombre en una hoja y pasarlo al compañero/a. El resto pone al menos una competencia que cree que tiene la compañera o el compañero. Salen cosas muy buenas. Manuel dice: “Qué vergüenza, yo solo les he puesto una, y yo tengo un montón”. Claudia comparte que ella en su colegio anterior en Santo Domingo era muy buena estudiante. Pero que cuando llegó aquí ha sentido mucha vergüenza de participar en clase. Tiene miedo de hablar y decir las cosas mal, teme que se burlen de ella. Teresa dice: “¿Quién se va a burlar?” No solo Teresa, sino el resto de compañeros y compañeras animan a Claudia a hablar en clase argumentando que nadie se metería con ella. Después, Manuel dice: “Yo antes no veía todo el trabajo que hacéis los profesores, de quedaros después hablando de lo que ha pasado, de cómo está cada uno de nosotros”. Teresa responde que necesitan mucha comunicación. “Hoy apuntaré que estoy muy feliz porque por fin he escuchado hablar a Claudia en el aula, y porque Manuel ayuda a Marcos” [estudiante migrante recién llegado].

(09 de octubre, 2020, Diario de campo)

En esta escena se desprenden varios puntos de interés. Por un lado, se visibiliza el cuidado como reconocimiento que tanto Teresa como el resto de los y las estudiantes despliegan hacia Claudia. Se intenta transformar una situación para que ella pueda cambiar su manera de percibir el aula, sintiendo

que puede participar, ganando comodidad y confianza en sí misma. Por otro lado, Manuel pone en valor el trabajo que realiza el equipo docente señalando el cuidado como uno de los elementos que forman parte de dicho trabajo: “hablar de cómo estamos cada uno”. Esto evidencia que el reconocimiento se produce de manera bidireccional apuntando a la reciprocidad como componente de las relaciones pedagógicas. El hecho de que el estudiantado sienta apoyo, acompañamiento, reconocimiento y se sienta tenido o tenida en cuenta por parte de profesorado y demás figuras del centro, produce un movimiento que los lleva a querer involucrarse en la relación pedagógica para devolver y aportar en el cuidado que se genera. A este respecto, el profesorado percibe:

Arnau: Nos aprecian.

Joana: Sí, nos quieren mucho.

Pablo (investigador): ¿Os sentís estimados por vuestros alumnos?

Joana: Sí.

Arnau: Claro, porque estamos aquí dejando mucha energía y ellos lo ven, tontos no son. (...) Y si algo no va bien ven que te afecta, y si algo te ha afectado dicen bueno pues al menos este tío está aquí, se está currando algo para mí. Esto lo valoran.

(Grupo de discusión 3, Equipo Educativo Secundaria, 13/11/2019)

De este modo, las relaciones pedagógicas conllevan reciprocidad en tanto se produce un intercambio y reconocimiento mutuo (Estalayo Bielsa et al. 2022). Como sostiene Fernando Hernández (2011), la relación pedagógica “no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca” (p. 16). La reciprocidad alude a la idea de la relacionalidad y co-constitución, contribuyendo a romper la visión del sujeto autónomo, autosuficiente que se gobierna a sí mismo. La noción de

reciprocidad nos permite pensar en los modos en los que el instituto se erige “como intercambio que tiene algo para producir en la experiencia del otro” (Duschatzky y Corea, 2011, p. 11). La siguiente escena permite observar movimientos en torno a la reciprocidad en las relaciones pedagógicas:

07/10/2020, Aula de 3º de ESO-G1, Lengua

Comienza la clase. Pau y Arnau comparten docencia, pero, al principio, está solamente Pau, quien dice: “Sabéis que Arnau tuvo un problema, y tenía que ir a una revisión al hospital”. El grupo pregunta si está bien y Pau dice que sí, que todo bien. Se preocupan: “Ay, menos mal”. Después, una vez llega Arnau, Alicia se acerca a él: “¿Todo bien?” Responde afirmativamente. “¡Ay, Arnau, qué alegría de verdad!”, contesta ella efusivamente. Arnau ríe ante la expresión de ella, que detona un cariño y preocupación hacia él.

(07 de octubre, 2020, Diario de campo)

Es importante destacar que cuando hablamos de reciprocidad no se entiende que profesorado y alumnado aporten los mismos elementos y en la misma medida a las relaciones pedagógicas. Tales relaciones no dejarán de ser jerárquicas y se forman desde el inicio como relaciones de poder. Pero la reciprocidad alude a que ambas partes mantienen una implicación y una responsabilidad. La escena presentada visibiliza cómo no solamente el reconocimiento es mutuo, sino la preocupación y la estima, apuntando así al cuidado elemental mencionado anteriormente, el cuidado de la vida. Además, la reciprocidad es performativa, se va creando en devenir. Por eso, se ubica en el cuidado y no en las relaciones de asistencialismo: no puede ser programada y sistematizada; simplemente ocurre, se da, deviene en las relaciones de intra-actividad que se han ido construyendo.

6.3. Hacia una comunidad basada en las diferencias

Las intra-acciones que se generan en torno al cuidado, además de favorecer que se produzca vinculación escolar y emocional con el instituto por parte del alumnado, inciden en la creación de sentimientos de pertenencia, comunidad y unión. Las posibilidades de que la agencia de El Til·ler se materialice de esta forma coexisten con sentimientos de malestar, desencuentros y relaciones de violencia. A lo largo de este apartado se desarrollan las tensiones que atraviesan al espacio escolar, así como las posibilidades que crea desde una agencia relacional.

6.3.1. Aperturas a la confianza y la libertad

Durante las entrevistas y grupos de discusión los y las estudiantes sostuvieron sentirse bien en El Til·ler, aludiendo a sentimientos de comodidad: “No todos los días son buenos, y venir aquí te hacen que lo sean más” (Entrevista 12, Estudiante 4º ESO-G2, Julia, 23/11/2020). Incluso fue frecuente que el alumnado relacionara el instituto con sentimientos de hogar:

Rocío: Es como nuestra segunda casa.

Saima: Bueno, la primera porque pasamos más tiempo aquí que en casa.

Raquel: ¿Sientes más casa el instituto que la casa?

Saima y Rocío: Sí.

Rocío: Y aquí es otro ambiente. Un ambiente que estás bien.

(Conversación registrada, trabajo de campo 4º ESO-G2, dinámica del Teatro del Oprimido, 20/11/2020)

En esta misma línea encontramos frases como: “Es como un espacio tuyo, forma parte de ti. Te sientes bien. Parte de ti, yo lo tomo como parte de mí el

cole. Es tu segunda casa” (Entrevista 14, Estudiante 4º ESO-G2, Rocío, 27/11/2020); “Es mi segunda familia” (Entrevista 19, Estudiantes 3º ESO-G1, Jalila, 21/12/2020). Esto sugiere que la capacidad de agencia del instituto en ocasiones se materializa en la producción de sentimientos de pertenencia a la comunidad de El Til·ler. Se ha mostrado cómo el espacio geográfico importa en los procesos de subjetivación haciendo hincapié en esa continuidad entre barrio y otros lugares, como por ejemplo los países de origen del alumnado o sus familias, o los hogares. En este punto, lo que se argumenta es que el espacio escolar a partir de las diversas intra-acciones que se dan produce una agencia que crea esta segunda casa, el sentimiento de hogar, de unión. Así, el espacio del instituto se construye como espacio afectivo. Otra de las formas que adquiere la agencia del espacio escolar es la materialización de confianza y sentimientos de libertad, elementos que, en ocasiones, el estudiantado no encuentra en otros lugares:

Libertad. Es como que haces cosas que no puedes hacer en casa. O puedes hablar de cosas que no puedes hablar en casa. Tienes más confianza de la que tendrías en casa. Quiero hablar de algo que me molesta, y yo no puedo hacerlo en casa porque entonces ya es como ¡puf! Se revoluciona todo. Pero aquí puedes decirlo con tranquilidad, sin que nadie se queje ni nada. (Entrevista 15, Estudiante 4º ESO-G2, Fátima, 27/11/2020)

En estos otros espacios pueden sentir una mayor censura o temen que aquello que expliquen genere consecuencias negativas. Existen fuerzas que participan en la construcción de confianza y que se materializan en el deseo de compartir y expresarse del estudiantado. Si bien algunas de estas fuerzas se relacionan con la percepción de no ser juzgado o juzgada, con la escucha atenta, es importante señalar que la agencia emerge a partir de un entramado

relacional. La posibilidad de confianza y sentimiento de libertad no solo se debe a las relaciones pedagógicas, sino a las relaciones entre estudiantado: “Con los compañeros es muy diferente cuando estás en la calle que cuando estás aquí. Aquí estamos más sueltos, aquí estamos más libres de hablar que fuera” (Entrevista 26, Estudiante 3° ESO-G1, Carlos, 22/02/2021). La libertad a la que aluden los y las estudiantes no hace referencia al tipo de libertad que abandera la lógica neoliberal: aquella que reafirmaría el sujeto autónomo, que elude la responsabilidad que tenemos con los y las otras como seres interrelacionados e interdependientes, libertad que puede constituirse solo al arrebatársela a los otros (Mbembe, 2003); la libertad que el alumnado menciona se manifiesta como posibilidad de expresarse, como contar con un espacio en el que poder ser uno mismo o una misma sin ser juzgado o juzgada, sin tener que ser algo diferente a lo que ya se es (Mbembe, 2003). La constitución de espacios de este tipo es de gran importancia para el estudiantado pues de nuevo indica la capacidad de agencia de El Taller para abrir condiciones de posibilidad para sus subjetivaciones. A este respecto, una de las líneas que se abren es que los nuevos materialismos feministas y los posthumanistas pueden ofrecer aportes y nutrir la búsqueda de constituirse como una comunidad basada en las diferencias en el campo de trabajo que desarrollan en torno a las pedagogías socialmente justas (Bozalek, 2018; Bozalek y Zembylas, 2016). Estas

Las pedagogías posthumanas socialmente justas se distinguen por celebrar la diferencia como algo productivo, en lugar de considerarla una alteridad. El otro inapropiado es una figura emblemática para esta postura afirmativa en la que la diferencia se ve como una herramienta de creatividad en lugar de como una separación de apartheid. (Bozalek, 2018, p. 396)

Por tanto, desde las pedagogías socialmente comprometidas se dibuja una vía para acercarnos a la diferencia, no como esencial, negativa o inferior, sino como afirmativa, indeterminada, enredada y como multiplicidad.

6.3.2. El espacio paradójico: cuidado y conflictividad en el devenir de los grupos

Como se ha sugerido anteriormente, para que se produzcan sentimientos de confianza, comodidad, comunidad y pertenencia el propio alumnado resulta un agente clave y fundamental. Si atendemos a las relaciones entre el estudiantado, se vuelve necesario considerar la especificidad de cada grupo-clase, pues cuentan con sus propias particularidades y los devenires de las relaciones se configuran de modo diferente. Sin embargo, comparten que en ambos grupos se generan relaciones de cuidado cuya agencia posibilita la emergencia del espacio habitable y que se materialicen los sentimientos descritos. En el caso del grupo 1, las dinámicas relacionales de la clase se articulan a través de la formación de subgrupos pequeños dentro del grupo-clase. Pero las relaciones de cuidado entre alumnado se extienden a toda la globalidad del grupo: “Nos llevamos bien entre todos, no hay malestar ninguno. Es verdad que hay como ciertos grupos, ¿no? De: a lo mejor no soy tu amigo, pero eres mi compañero. Pero sí, hay buena relación” (Entrevista 25, Estudiante 3º ESO-G1, Alberto, 22/02/2021). En esta misma línea, algunas alumnas sostienen:

Paula: ¿La relación del grupo de vuestra clase cómo la veis?

Patricia: Muy buena la verdad. Todos nos hablamos... Nos llevamos bien en verdad.

Alicia: Sí, está como dividida por grupos, si te das cuenta. Pero hay confianza. No sé, te ríes, te lo pasas bien, no se te hace tan pesado ir al colegio.

Patricia: A veces vengo triste de casa y vengo con ellos y, no sé, me siento muy, muy bien. Estoy bien con ellos.

Alicia: Si, la verdad que sí.

(Entrevista 22, Estudiantes 3º ESO-G1, Alicia y Patricia, 28/01/2021)

La agencia del espacio educacional produce sentimientos de confianza y conocimiento mutuo entre todo el grupo y la consideración de El Tiler como espacio de comodidad y bienestar. En el caso del grupo 2, durante el segundo año del trabajo de campo la clase se configuró como estrechamente unida, definiéndose en ocasiones como «una piña» y subrayando la existencia de un gran cariño entre pares. Este grupo tiene la característica de que gran parte del alumnado fue abandonando los estudios de la ESO, llegando en 4º a ser diez estudiantes en el aula. Además, son el primer grupo de la ESO, debido al proceso de cambio de escuela primaria a instituto-escuela. Esto favorece el sentimiento de unión entre los que han quedado:

Al ser pocos, al ser siempre los que estamos ahí... Hacemos mucho equipo, te llevas bien con todos, la verdad. Pero sí que es verdad que ha habido cambios, que ahora estamos más juntos que nunca. No sé si porque somos 4 gatos contados... No sé, es diferente. Porque antes sí que estábamos unos para un lado, otros para otro. (Entrevista 14, Estudiante 4º ESO-G2, Rocío, 27/11/2020)

Esta idea de unión que ha devenido con el tiempo en parte por ser los y las que quedan también es percibida por el profesorado: “Hay algo también

como que son unos supervivientes, como una cosa de grupo de: bueno, estamos aquí luchando para tener la ESO, somos los que hemos quedado, estamos aquí al final de la calle, al final del trayecto” (Entrevista 24, Profesor de la ESO, Arnau, 16/02/2021). Sin embargo, en los dos casos expuestos las percepciones del alumnado acerca de sus relaciones como clase no están exentas de contradicciones. Continuando con el grupo 2 durante las observaciones realizadas durante el primer año del trabajo de campo se detectaron continuas interrupciones en el aula, peleas y un gran número de estudiantado absentista. De cara al equipo docente este grupo encarnaba lo que podemos denominar un «curso difícil» debido a la cantidad de tiempo que debían invertir para la resolución de conflictos. Es solo en el paso de 3º a 4º de la ESO cuando se dan los movimientos hacia el sentimiento de unión ya descrito entre «aquellos que quedan». *A priori*, podemos pensar en este proceso como una transformación positiva en el devenir grupal, ya que los lazos entre estudiantado junto al descenso de la ratio de la clase, facilita la labor pedagógica. Sin embargo, hay otra fuerza que intra-actúa en todo esto: el abandono prematuro de un tipo de alumnado que se ha apartado más de su proceso de aprendizaje y que muestra un rechazo al entorno educativo. Esta idea se visibiliza en el relato de algunas estudiantes:

Antes digamos que había personas problemáticas que no hacían que el grupo sea como más... más hermanos, ¿sabes? Se han ido yendo y nos hemos quedado los que ya éramos amigos, ya éramos como hermanos. Entonces, este año nos hemos hecho más una piña que los otros años. (Entrevista 15, Estudiante 4º ESO-G2, Fátima, 27/11/2020)

Paula: Sobre el grupo de compañeros me has comentado que antes no estabais como ahora que decís “somos una piña”. ¿Cómo fue cambiando para llegar a este presente?

Saima: Yo creo que eran las personas que se han ido. Era por ellos, y como se han ido, estamos bien ahora. Era por ellos, que molestaban, insultaban... ahora ya no, nadie insulta en la clase. Ahora nos queremos todos.

(Entrevista 13, Estudiante 4º ESO-G2, Saima, 27/11/2020)

Esto plantea cuestiones complejas por las que El Til·ler emerge como espacio paradójico. Puede construirse como lugar de cuidados posibilitando un entorno a cierto alumnado que probablemente no encontrarían en otros centros escolares. Pero en ese ejercicio puede ocurrir que se limite a otros componentes del ensamblaje. Se revela así que no hay espacio sin contradicciones y sin elementos que se tensionen. Con relación a esto, una de las profesoras sostiene:

Quizá si estuvieran en otro lugar, algunos ya habrían abandonado (...). Tienen muchas dificultades y entonces tenemos mucha manga ancha (...). Nos adaptamos mucho a todo lo que les está pasando. Pero hay otra parte, que es que se crea un gueto. Porque incluimos, ¿pero incluimos a dónde? Parece que a veces ya está bien que sea un gueto, porque si están aquí no están en otra parte. Es muy triste esto, pero a veces da la sensación de que dan muchos recursos porque así, si ellos están aquí, los demás institutos están como más tranquilos. No es segregación programada, pero a nadie le interesa resolverlo. Todo el mundo dice que sí, pero la realidad es que no sé si les interesa mucho. (Entrevista 18, Profesora de la ESO, Irene, 18/12/2020)

La profesora insinúa la falta de voluntad por resolver la segregación existente, que es la raíz del problema, ya que “la segregación escolar es, hoy por hoy, el mecanismo más eficaz que tiene la sociedad de legitimar las desigualdades sociales” (Murillo y Martínez Garrido, 2020, p. 6). Se dibuja de nuevo el hecho de que la institución escolar se construye a través de ejes de desigualdad tales como la clase, el género, la etnia, la raza, el acceso a la vivienda o al trabajo, que atraviesan toda la experiencia escolar (Tarabini, 2020), desde la organización del currículum a las relaciones pedagógicas. Aunque se implante una política de cuidados es difícil que se produzca agencia en forma de vinculación o en forma de pertenencia a la escuela cuando no hay un entorno familiar que valore la formación escolar o cuando existen estados socioeconómicos y personales de gran vulnerabilidad. De este modo, existen enredos con desigualdades y condiciones estructurales que producen que el alumnado se sienta alejado del entorno escolar y del currículum, desconectando en clase y no construyendo una implicación con su proceso académico. A partir de esta realidad, se abre la pregunta de si el hecho de acoger a este tipo de estudiantado provoca que el instituto sea un espacio inseguro para otra parte. Por ello, en todo este entramado encontramos que las relaciones entre pares se construyen de modo ambiguo. Si bien el estudiantado de ambos cursos sostiene la existencia de una buena relación en el grupo clase, en la cotidianidad de El Til·ler se producen desencuentros y peleas:

12/11/2019, Aula de 2º ESO-G1, Proyectos y Hábito Léctor

Hay una pelea entre Javier y Alejandro. Daniel se cambia de mesa sentándose al lado de Carlos. Entonces, Alejandro empieza a insultarle junto a Alberto llamándole bujarra y maricón. Joana se acerca para hablar con Javier. Le dice que si se acuerda de lo que hablaron de cómo no resolver

conflictos con la violencia. “Es que me estaba hablando a la espalda y va de chulo”, le responde Javier.

(12 de noviembre, 2019, Diario de campo)

Escenas como esta son corrientes en el transcurso de las clases, lo que conlleva que el equipo docente deba invertir tiempo en mediar y resolver las posibles peleas que se hayan producido. Si bien la conflictividad forma parte de las relaciones humanas y, dado que la escuela es una institución que implica una función de sociabilidad, es adecuado que entre sus aprendizajes incluya la resolución de conflictos. En este sentido, los y las docentes asumen esta labor:

Quando digo que a veces solo se llega al 5% del contenido, en el resto, el 95% sí que creo que hay un aprendizaje, pero no de contenidos. (...) ¿Por qué es necesario un ambiente agradable en clase? ¿Por qué si hablo mal a mi compañero y le pido mal el lápiz, por qué esta incomodidad afecta a mi aprendizaje y al de mi compañero? Eso, la convivencia en general. (Susanna, Grupo de discusión 3, Equipo Educativo Secundaria, 13/11/2019)

Pero la problemática que se presenta es que la conflictividad que se da en El Til·ler incluye formas de violencia. La violencia a menudo se percibe como algo que se ejerce sobre nosotros de una manera que interrumpe la vida diaria (Tyner, 2012, p. 12). Pero la violencia en el instituto irrumpe en la vida de centro con tanta frecuencia que no emerge como evento aislado, sino que acaba formando parte de la cotidianidad de este. De esta manera, en el instituto “la violencia no es vivida por sus protagonistas como un acto de agresividad, sino como un modo de trato habitual y cotidiano” (Duschatzky y Corea, 2011, p. 26). Las relaciones de violencia suelen tomar forma de

agresión verbal llegando a la agresión física en pocas ocasiones. Entre las agresiones verbales, muchas adoptan modos de discriminación racista, sexista u homófoba. A modo de ejemplo se sitúa la siguiente escena:

05/11/2019, Aula de 2º ESO-G1, Proyectos (primer día de observaciones)

En la asignatura de proyectos están trabajando el tema del bosque mediterráneo. Se ponen en grupos de cuatro personas que han elegido ellos y ellas, y dibujan y recortan hojas de roble y encina que tienen que poner en un mural. En este contexto, Daniel se queja de que Matias se cambia de mesa a otra en la que está Patricia (con quien Matias mantiene una relación de pareja). Daniel dice: “Está con el pavo... Es un maricón. Yo no aguanto a todos esos que están con novia y pasan de todo, son unos maricones”.

(05 de noviembre, 2019, Diario de campo)

En esta línea, palabras como «trucha», «maricón» o «bujarra» son usadas con una frecuencia muy elevada por el estudiantado. De hecho, su uso no se limita al insulto entre compañeros y compañeras, sino de llega a naturalizarse como una expresión que no denota una agresión hacia un otro u otra:

12/11/2019, Aula de 2º ESO-G1, Proyectos y Hábito Léctor

El grupo va leyendo en alto en qué consiste el nuevo proyecto que van a comenzar. Arnau le pide a Carlos que lea. Él comienza a leer con cierta desgana y Arnau le pide que lo lea más como un narrador. Él parodia la voz. Arnau le insta a que lo lea bien. Alicia exclama: “Quiere que hables con voz normal, con voz de hombre; no de gay”.

(12 de noviembre, 2019, Diario de campo)

El patriarcado aparece como fuerza agencial que circula en el ensamblaje que es el instituto, ya que tanto el sexismo como la homofobia están relacionados

y se entrelazan con los valores patriarcales (Platero, 2012). El patriarcado impone la heteronormatividad obligatoria e implanta unas normas de género acerca de lo que se supone debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer, aplicando esquemas rígidos de la masculinidad y la feminidad, los cuales incluyen la orientación sexual. También en relación al patriarcado como fuerza agencial en el espacio educativo, emergen actitudes sexistas, como se evidenció en algunas escenas del campo, como que algunos compañeros se rieran de otro estudiante por fregar la clase, o como se aprecia en las siguientes frase recogida de una conversación entre estudiantes: “no me gusta cuando las mujeres administran” (Estudiante, 07/11/2019, Diario de campo); “Tú necesitas una buena mujer, no una guarra de esas; una gitanilla” (Estudiante, 05/11/2019, Diario de campo). En su mayoría, estas agresiones se dan entre el estudiantado, pero también pueden dirigirse hacia profesoras:

3º ESO-G1, Tutoría

Están gestionando un conflicto que hubo otro día en el aula entre Daniel y Sonia. Daniel cree que han traído este episodio a la tutoría porque en el conflicto está involucrada una chica y protesta al respecto: “Daniel: Antes cuando pasaban cosas, no hacíais esto. Queréis feminismo y luego... Luego, hacéis esto. No queréis machismo, pero feminismo sí”.

Daniel continúa quejándose y se encara con Teresa (la orientadora):

- *Daniel: Seguro que tú quieres feminismo. Seguro que eres feminista.*
- *Teresa: Sí, soy feminista.*
- *Daniel: No queréis igualdad.*
- *Teresa: Creo que no sabes lo que es el feminismo.*

Daniel se enfada:

- *Daniel: Encima me estás vacilando.*
- *Teresa: No. Pero no estamos haciendo esto por si es a una chica o un chico a quien le pasa el conflicto, no va por ahí.*

- *Óscar: Pero que estamos en el siglo XXI.*
- *Daniel: Me da igual en qué siglo estemos, como si estamos en el XII.*

(21/01/2021, Diario de campo)

En la escena se aprecia cómo Daniel se encara con la profesora al sentirse atacado. En este caso, el feminismo emerge como fuerza que intra-acciona con otras de las fuerzas que están en circulación en el ensamblaje, como el sexismo, la homofobia y la masculinidad hegemónica. En estas intra-acciones se materializan agencias, como en este caso, la agitación, la resistencia, el enfado.

En cuanto a los racismos y microracismos, nos encontramos relaciones ambivalentes entre el estudiantado. Por un lado, durante las entrevistas y grupos de discusión todos y todas valoraron positivamente la enorme diversidad cultural y de orígenes en el aula. El estudiantado repitió que prefería tener diferentes culturas en el aula porque les aportaba nuevos aprendizajes, y señaló que les gustaría mucho menos una situación en la que todo el grupo fuera de origen español. De esta manera, la diversidad cultural favorece el sentimiento de pertenencia y de inclusión a la comunidad de El Til·ler:

Las primeras semanas sí me sentí un poquito diferente, pero al ver que todas las personas... porque este colegio es lo bueno que tiene, que hay muchas culturas. No me sentí muy solo porque no eran de una sola cultura, sino que eran de distintas culturas. Me sentía parte del grupo. (Entrevista 10, Estudiante 4º ESO-G2, Sergio, 23/11/2020)

Por una parte, el alumnado siente que desde su cultura puede aportar al aula y formar parte del grupo enriqueciéndose los y las compañeras entre sí, sin dejar atrás la herencia cultural para integrarse en la cultura de la sociedad de acogida. En este sentido, vemos una agencia posibilitadora y no restrictiva o normalizadora. En esta misma línea, otro estudiante sostiene: “En otros colegios no hay esta comunidad. A lo mejor te da vergüenza hablar de tu país u ocultas quién eres. Y aquí sientes que a nadie le va a importar. Eres tú y ya está. Porque hay otra gente de otros países” (Entrevista 9, Estudiante 4º ESO-G2, Gonzalo, 23/11/2020). A partir de las relaciones y encuentros entre alumnado, El Til·ler emerge como espacio posibilitador en los procesos de subjetivación. Pero esta realidad coexiste con algunas agresiones racistas, por ejemplo, mediante insultos recurrentes como «moro de mierda», «negro», entre otros. Aunque también es necesario señalar que, a veces, estos insultos tienen lugar entre amistades. Incluso parte del estudiantado considera que las peleas que se producen siempre se quedan en un ámbito de broma: “Hay mucha risa, pero eso es por la confianza. A lo mejor sí que es verdad que a veces se escucha algún insulto, pero es de la confianza que hay, aunque a veces es verdad que nos pasamos” (Entrevista 22, Estudiantes 3º ESO-G1, Alicia, 28/01/2021). En este sentido, podemos pensar en un fenómeno de la «discriminación percibida» (Mellor, 2003) limitado. Sin embargo, es importante considerar cómo los microracismos siguen siendo “manifestaciones del racismo estructural que aparecen en actitudes, acciones y expresiones que transcurren en la vida cotidiana” (Mamani, 2019, p. 212) que, al no ser formas de racismo tan evidentes, se naturalizan, favoreciendo la reproducción de estereotipos racistas (ibid.). De hecho, parte del estudiantado sí que reconoce la existencia de racismo en el instituto, aunque no se percibe como una

conducta propia, sino que, en todos los casos, se considera que son otros u otras quienes ejercen racismo:

Aquí hay gente racista, sí, hay alguna, pero no en mi clase. En muchas clases se ve, porque hay gente que no soporta a la otra gente. Pero nosotros nos llevamos bien todos. En mi clase alguien español, español, no hay. Todos somos o latinos, o somos españoles medio marroquíes o cosas así. Y está bien porque yo aprendo cosas de ellos. (Entrevista 12, Estudiante 4º ESO, Julia, 23/11/2020)

De modo similar a la multiplicidad de orígenes y culturas, la religión aparece en el campo de estudio como otra fuerza que se tensiona entre la diferencia afirmada y la diferencia jerárquica. Nos encontramos con un desequilibrio entre propuestas de interculturalidad crítica e inclusión y la praxis dentro de los centros escolares de Cataluña (Lozano Mulet et al., 2022), que se encuentran sumidas en una estructura y un enfoque del currículum etnocentristas (idib.). Por ello, a pesar de que los centros escolares públicos son laicos, el etnocentrismo sigue permeando la organización escolar, como, por ejemplo, la celebración de la navidad a partir de la cual se proponen actividades en el aula como la elaboración de un *christmas* o la escucha de villancicos, lo que marca la religión cristiana como la norma. Sin embargo, en general existe una tolerancia y respeto a la diversidad religiosa entre el estudiantado, como se aprecia en el siguiente fragmento del grupo de discusión seis:

Raquel (investigadora): ¿Se os ocurre otro tipo de discriminación? ¿Por qué es que alguien se mete con alguien?

Sergio: Las religiones

Raquel: Muy buena. Por otra religión que no es la nuestra. (...) A veces hay luchas, peleas, guerras a partir de religiones.

Rocío: A ver, yo no lo entiendo, existen muchas. Cada uno que coja el que le dé la gana, ¿no? Y el que se vea mejor y situado en esa religión.

Sergio: *No problem, no problem.*

Raquel: ¿Pero todo el mundo lo ve así?

Fátima: No.

Rocío: Yo no tengo problema, eso de las religiones lo veo como una tontería, pero entre comillas, ¿sabes? Tontería de: por qué nos vamos a pelear por una religión. O sea, tú eliges la tuya y yo la mía. Y sé feliz, ¿sabes? Pero ¿cómo te vas a pelear por la religión?

(Grupo de discusión 6. 4º ESO-G2, 23/11/2020)

En la conversación se muestran discursos de respeto hacia la diversidad religiosa. Como en todos los puntos desarrollados hasta el momento, esto no existe de manera absoluta, sino paradójica. Coexiste con otro tipo de actitudes que también fueron expresadas, como por ejemplo sentimientos de temor: “Me da miedo hablar de diferentes religiones, porque hay religiones que hacen cosas que me dan miedo” (Julia, Grupo de discusión 5, 4º ESO-G2, 13/11/2020). Y también con la existencia de imágenes estereotipadas sobre otras religiones, como el siguiente comentario en tono de burla de un compañero a otro: “Hazte musulmán, así puedes tener muchas mujeres. Alá es grande” (Estudiante, 21/09/2020, Diario de campo).

Para cerrar este punto, sitúo otra escena de campo que da cuenta del respeto a la diversidad religiosa entre los y las estudiantes es la siguiente:

03/02/2020, Aula de 3º ESO-G2, Tutoría

En la tutoría de 3º de ESO, hacen un círculo con las sillas. Fahira está sentada y hay una silla vacía a su lado. Guillermo se acerca, hablan algo y Guillermo se va. Luego, llega Rodrigo y dice: “¿esta silla está libre?” Guillermo responde con toda la naturalidad del mundo: “es que Fahira no se puede sentar al lado de un chico”. Entonces Rodrigo dice: “¿y si me corro un poco para allá?” Y de esa manera, dejando más espacio, ya estaba bien.
(03 de febrero, 2020, Diario de campo)

Como se argumentó en el punto 4.3 de la Meseta I, la diferencia emerge en la relación, en la intra-acción; no es algo que Fahira lleve consigo. En esta escena intra-actúan normas de género y religiosas con las que el estudiantado negocia, y permite que la diferencia emerja como multiplicidad.

El aporte que emerge en el análisis es que el instituto se erige dentro de un sistema jerárquico con múltiples niveles de opresión. Desde un principio se conforma como un enredo de diversas estructuras como el racismo, la homofobia, el colonialismo y el clasismo. En el análisis de esta investigación no se está apuntando que ningún alumno o alumna sea racista, intolerante con la diversidad religiosa, homófobo o machista, dado que no se están entendiendo las categorías como propiedades de los y las estudiantes; por el contrario, el racismo, la homofobia, el machismo son pensados fuera de los parámetros de la identidad y son concebidos como fuerzas que están intra-actúando y que constituyen el espacio en el que se dan los procesos de subjetivación del estudiantado. Que el racismo se inscriba como una fuerza que circula en la cotidianidad de El Til·ler implica, por un lado, prácticas racistas entre alumnado que se están produciendo en la institución escolar. Pero, también implica aquel racismo, ejercido o vivido, fuera de la institución, dado que partimos de la inseparabilidad radical dentro-fuera. Así, los alumnos

y las alumnas están construyendo sus subjetividades a partir de estas fuerzas. En las relaciones de intra-actividad que se dan entre estas fuerzas se da la emergencia de los sujetos. En definitiva, en el instituto la homofobia, el machismo y el sexismo la raza, la sexualidad, el género, la clase, las creencias religiosas son fuerzas agenciales que están chocando, fusionándose, recombinándose para producir tanto el fenómeno como los procesos de subjetivación que tienen lugar en él.

6.3.3. La violencia como límite y la diferencia afirmativa como posibilidad

Retomando la idea apuntada en las Mesetas I y II, se da una continuidad entre el dentro y fuera del espacio del instituto, por lo que hay ciertas fuerzas agenciales que penetran y circulan, como son el capitalismo o el neoliberalismo. En algunos casos, las intra-acciones con estas fuerzas acaban materializándose en formas de violencia. Esto permite pensar en la relacionalidad entre planos, comprendiendo la violencia situada en el plano micro de El Tiller, que se manifiesta en las formas de relación del estudiantado, con la violencia en el plano macro del capitalismo global. Como apunta Sayak Valencia, actualmente nos enfrentamos a “la desculpabilización, la trivialización [y la heroificación] de la delincuencia [tanto] en las zonas sociales de exclusión, como a través del bombardeo televisivo, el ocio, la violencia decorativa y el biomercado” (2010, p. 52). Esto conduce que la violencia sea vista como algo “lógico y legítimo” (ibid.) dentro de nuestra sociedad, por lo que el uso de la violencia más que una vía distópica toma la forma de herramienta estratégica para la ganancia económica o para la valoración social. Al respecto podemos encontrarnos algunas frases por parte

del estudiantado de El Til·ler como: “Quiero ser proxeneta; quiero sacar dinero de las putillas (...) quiero ser gigolo” (Estudiante, 29/10/20203, Diario de campo); “Si yo para qué quiero saber inglés, si yo quiero robar” (Estudiante, 04/11/2020, Diario de campo). El imaginario con el que cuenta parte del alumnado se forma a partir de este entramado de violencia que deviene tanto de la vulneración y exclusión a la que se ven expuestos como de la especularización de la violencia imperante en los *mass media*.

A partir de lo planteado, nos encontramos con algunos límites en la capacidad de agencia de El Til·ler. Ni el profesorado ni el instituto en su conjunto puede acabar con las formas de racismo y sexismo:

Tengo ciertas dudas de que el trabajo de profesor sea incidir tanto como para poder llegar a cambiar a ciertas personas. (...) No sabes si dejarán de ser machistas porque hay un profesor que me dice que... Tengo dudas más que nada porque veo que muchas veces no pasa. Que en clase igual sí que se cortan un poco, pero, después, los ves en el patio: “ah, tú eres un maricón”. Los profes al final, ¿somos un referente? Sí. ¿Pero tanto como para llegar a cambiar unas cosas tan enquistadas a nivel social? Muy dudoso. (...) Se ha dado confianza a los profesores y a la educación para crear equidad, pero lo que importa es el barrio, la clase social, lo que dicen sus amigos, lo que dicen sus padres, etc.

(Entrevista 24, Profesor de la ESO, Arnau, 16/02/2021)

Reaparece el argumento de que el instituto no tiene agencia para resolver las desigualdades sociales estructurales garantizando la equidad. Tampoco El Til·ler se presenta con capacidad de asegurar una educación que apunte hacia la justicia social reconociendo a todos los seres humanos

independientemente de su sexualidad, género, raza y cultura. La formación del sujeto se da a partir de intra-acciones de otras fuerzas como son los valores que el o la estudiante aprenda en su entorno familiar, en su entorno personal, etc. El instituto no es suficiente para subvertir las posibles formas de discriminación que en estos otros espacios encarnen. Sin embargo, esto coexiste con que en El Tiller también se producen otras agencias que posibilitan transformaciones y cambios, posibilitando otros modelos y referentes tanto de relaciones como de valores:

Creo que tenemos que ser capaces de hacerles ver que dentro del aula su forma de relacionarse no puede ser insultándose, aunque para ellos sea más bien su normalidad. Tenemos que hacerles entender que, como mínimo en el colegio, porque, claro, puede ser que muchos sí que se digan gilipollas y no pasa nada, pero hay gente que sí que le afecta, porque hay gente de muchas culturas, hay gente de muchos contextos. Entonces, hacerles sentir que en el espacio común que estamos, en la escuela, o el instituto, tenemos un clima en el que podemos sentirnos todos a gusto. Sí, costará mucho trabajarlo, y de momento no lo hemos conseguido. Pero creo que no hemos de perder la visión de que sería a donde tenemos que llegar.

(Profesor, Grupo de discusión 3, Equipo Educativo Secundaria, 13/11/2019)

De este modo, la apertura de condiciones de posibilidad en cuanto al aprendizaje de modos de relación basados en el respeto y el reconocimiento mutuo, se construye como objetivo del equipo docente. Además, cuando estos aprendizajes se producen también es a partir de la intra-acción de los y las estudiantes:

Yo me fijo mucho en los profesores en qué cosas hacen y cómo las hacen. Y siempre lo que me llevo es que cada día aprendo algo nuevo. Debe de ser normal, porque estamos en el cole. Pero, más allá de los estudios, ver cómo a las personas las tratan de... Por ejemplo, a ti te trato de una manera, y a otro de otra. Y es por temas personales, o ya no personal, sino de que cada uno merece un trato diferente. Y eso es algo que siempre me llevo. (Entrevista 25, Estudiante 3º ESO-G1, Alberto, 22/02/021)

En el relato de Alberto se dibuja la idea de que en el instituto se fomenta la necesidad de atender a la especificidad de cada persona y de tener en cuenta la trayectoria de vida de cada uno y cada una. Por un lado, considerar la particularidad de todos y todas se relaciona con ejercer un cuidado en las relaciones; por otro lado, genera movimientos para que las subjetividades se creen a partir y a través de esas diferencias y no dejando atrás estas en pos de encarnar una norma. Luego a pesar de las relaciones de violencia, de la conflictividad y de la existencia de homofobia, racismo y machismo como fuerzas que circulan en el ensamblaje de El Til·ler, en este también se determinan agencias que permiten que la diferencia sea afirmativa: no hay una división jerárquica por la que una cultura se entienda mejor o superior a otra, no hay una norma por la que se entienda como inferior lo que quede fuera de esta, los y las estudiantes no son pensados según sus faltas respecto a una norma cultural; por el contrario, se asienta la diferencia en términos de multiplicidad comprendiendo así las diferencias de manera horizontal y plural y a través de una relación afirmativa. Además, tal y como se apuntó en la Meseta II, la diferencia afirmativa también implica pensar que no se parte de una diferencia original ontológica, el estudiantado no lleva la diferencia como parte de su ser o su identidad cultural, sino que la

multiplicidad de diferencias posibles emerge en las relaciones de intra-actividad. En este sentido, una de las estudiantes comparte:

Paula (investigadora): ¿Quieres compartir algo sobre si te has sentido incomprendida en algún momento por tu experiencia cultural?

Rocío: No sé... No, porque has visto mi forma de ser y, aunque sea gitana, no sé. Porque tengo mi forma de ser, aparte de la cultura, ¿no? Entonces, por eso. (...) La verdad, yo para juntarme con otras personas no tienen que ser de mí misma cultura ni de mí misma raza.

(Entrevista 14, Estudiante 4º ESO-G2, Rocío, 27/11/2020)

Podemos pensar que la estudiante se siente apreciada por sus compañeros y compañeras por ser quien es. La etnia o la cultura no marca una diferencia como atributo en la esencia de la persona que determine las relaciones de grupo. Si no que se crean lazos entre el estudiantado a través de estas diferencias. A partir de este planteamiento podemos afirmar que en algunas ocasiones la agencia de El Til·ler como ensamblaje determina la creación de espacios de apertura a la diferencia y a alteridad, pudiendo existir la diferencia afirmada. Una de las líneas que se argumenta a partir del trabajo investigativo es que El Til·ler como institución tiene el objetivo de crear comunidad a partir y a través de las diferencias, recogiendo y permitiendo estas. Por ello, el instituto se construye como posibilitador en los procesos de subjetivación, y no como restrictivo. Si bien este objetivo está en un continuo devenir, es un proceso, por lo que no podemos determinar El Til·ler como centro que cree comunidad a través de las diferencias, como si fuese algo fijo, estable y acabado; pero sí que realiza movimientos en esa dirección.

6.3.4. Movimientos hacia el espacio seguro

A lo largo de esta meseta se ha determinado que en ocasiones parte del estudiantado genera sentimientos de pertenencia a El Til·ler, sintiendo unión y comunidad con este. Esto llega a producirse a partir de las relaciones de cuidado que se establecen entre alumnado, y entre alumnado y profesorado. A partir de esto se instaura la idea de que El Til·ler puede construirse como espacio seguro para los y las estudiantes. El término de «espacio seguro» tiene su origen en el movimiento de mujeres de finales del siglo XX (Kenney, 2001) e históricamente se ha relacionado con comunidades activistas y con el campo pedagógico (The Roestone Collective, 2014). El concepto de espacio seguro se ha intentado poner en práctica en movimientos feministas, queer y de derechos civiles mediante la búsqueda de que en los grupos marginados no haya violencia ni acoso, que puedan hablar y actuar libremente, así como generar estrategias de resistencia (Kenney, 2001). En el campo de la educación, el concepto se ha usado para recrear las aulas como espacio seguro para que el estudiantado con identidades marginadas pueda “desentrañar, construir y reconstruir el conocimiento” (Stengel y Weems, 2010, p. 507). Pero el espacio seguro ha sido un concepto que en ocasiones se ha sobreutilizado y se ha teorizado poco, convirtiéndose así en una metáfora (Barrett, 2010). Por esta razón, es importante comenzar situando que es un concepto vivo y que no puede ser aplicado como una receta, pues el espacio seguro es siempre contextual (The Roestone Collective, 2014). Dado que los nuevos materialismos feministas buscan romper con las lógicas dualistas, debemos entender el espacio seguro más allá de una categoría estática que se construye en oposición a un espacio «inseguro». Como se expuso en la Meseta II, el espacio es siempre relacional, por ello las personas que lo conforman deben reconocer y renegociar continuamente las

diferencias para que pueda habitarse como espacio seguro. Incluso en casos en los que se sienta como seguro, nunca será seguro por completo, nunca será seguro para todos los componentes del espacio ni tampoco lo será de manera permanente tal y como indica la jefa de estudios:

Yo estoy convencida de que esto es un espacio seguro y que los alumnos aquí se sienten bien. Pero sería muy poco honrado por nuestra parte no explicaros que también vemos que hay alumnos que pueden sufrir en algunas relaciones entre compañeros. Por ejemplo, el tema del *bullying* o que hay alumnos que a lo mejor están en una situación más de riesgo. Esto no lo tenemos solucionado, y le damos muchas vueltas... (Mireia, Entrevista 28, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 13/03/2021)

La percepción de seguridad nunca será uniforme ni homogénea, pues el aula está atravesada por relaciones de poder también entre el estudiantado. Sentir el instituto como seguro se vincula a cómo se usa y se controla el espacio (Valentine, 1989). Así, “un mismo espacio físico puede ser considerado seguro por y/o para algunas personas, pero inseguro para otras de distinto género, raza, sexualidad, clase, edad u otra identidad” (The Roestone Collective, 2014, p. 1349). Por tanto, el espacio seguro siempre será paradójico (Rose, 1993) y situado, erigiéndose simultáneamente como seguro e inseguro, inclusivo y excluyente, formándose en tensiones continuas. Las relaciones de poder entre el alumnado se perciben en diferentes acciones: desde amenazas o insultos, a voces que son silenciadas frente a otras que sí que tienen lugar, de modo que el poder se visibiliza en la ocupación del espacio:

07/10/2020, 3° de ESO-G1, Patio

Salimos al patio. Hoy les toca la parte de la pista (por la COVID cada clase de la ESO tiene una zona del patio asignada y se va rotando). Estoy junto a Irene, la profesora de inglés. Se acercan algunas de las estudiantes y se quejan porque quieren jugar, pero solo hay una pelota. “Jugad con ellos”, les dice Irene. Pero las alumnas no quieren porque “son muy brutos”. Irene les sugiere que prueben y si no están a gusto, que se salgan. Pero ellas no quieren. “Bueno, el próximo día salís un poco antes y cogéis vosotras la pelota”, les dice Irene, a lo que contestan: “Sí, haremos eso”. Al final los chicos se quedan jugando al baloncesto y ellas sentadas, con los móviles.

(07/10/2020, Diario de campo)

Las relaciones de poder se materializan en la ocupación del patio y la capacidad de elegir lo que se quiere hacer: jugar con la pelota. Así, el mismo espacio se materializa como seguro o no a partir de formas de control. Sin embargo, es importante tener en cuenta que partir de que el espacio pedagógico es por definición inseguro hasta cierto punto es lo que permite generar movimientos hacia la construcción del espacio seguro. El instituto como espacio no es estático, sino que de manera constante se producen negociaciones de comodidad y de confianza, movimientos entre lo seguro y lo inseguro, el acuerdo y el desacuerdo. Por ello, regresamos a la idea de que el espacio seguro siempre será situado y parcial, solo para algunas personas, solo temporalmente. Esto se relaciona con que en ocasiones que El Til·ler se construya para algunos y algunas estudiantes como un espacio seguro.

A partir de lo desarrollado a lo largo de la meseta, determinamos que entre las bases de la política de El Til·ler como institución educativa están la gestión de la convivencia, trabajar cómo convivir en la cotidianidad del día a día,

sabiendo que no se va a llegar a ninguna respuesta o solución, que de lo que se trata precisamente es de habitar ese cómo, de habitar la pregunta. En palabras de Marina Garcés (2013):

porque no tiene solución, porque la vida colectiva siempre es un infierno, vivir juntos es nuestro principal problema, la dimensión común de todos nuestros problemas particulares. Lejos de toda estética del desastre y del fracaso, liberar un problema de la necesidad de pensarlo desde su solución es poder situarse en él, partir de él, aprender a respirar desde sus desafíos. (Garcés, 2013, p. 118)

De este modo, el proyecto de El Til·ler es el aprendizaje de la convivencia intentando poner en el centro una política de los cuidados y una diferencia afirmada que permita la multiplicidad. Esta comunidad educativa nos habla de la convicción de crear otros modos de convivir y aprender, de ser-con los demás. Nos habla de la negación a reasignarse, de que, si bien no llegará la justicia social, el instituto no ha de dejar de buscarla, pues, mientras lo haga, ya construye toda una constelación de cuidados que es valiosa y que importa. A lo largo de la meseta, las voces del estudiantado, su testimonio, enuncia que el instituto está vivo, que palpita, a pesar de fuerzas externas que lo mueven hacia la segregación y a la marginación. Los y las jóvenes no son pasivos a estos movimientos, generan resistencias y agencias diversas.

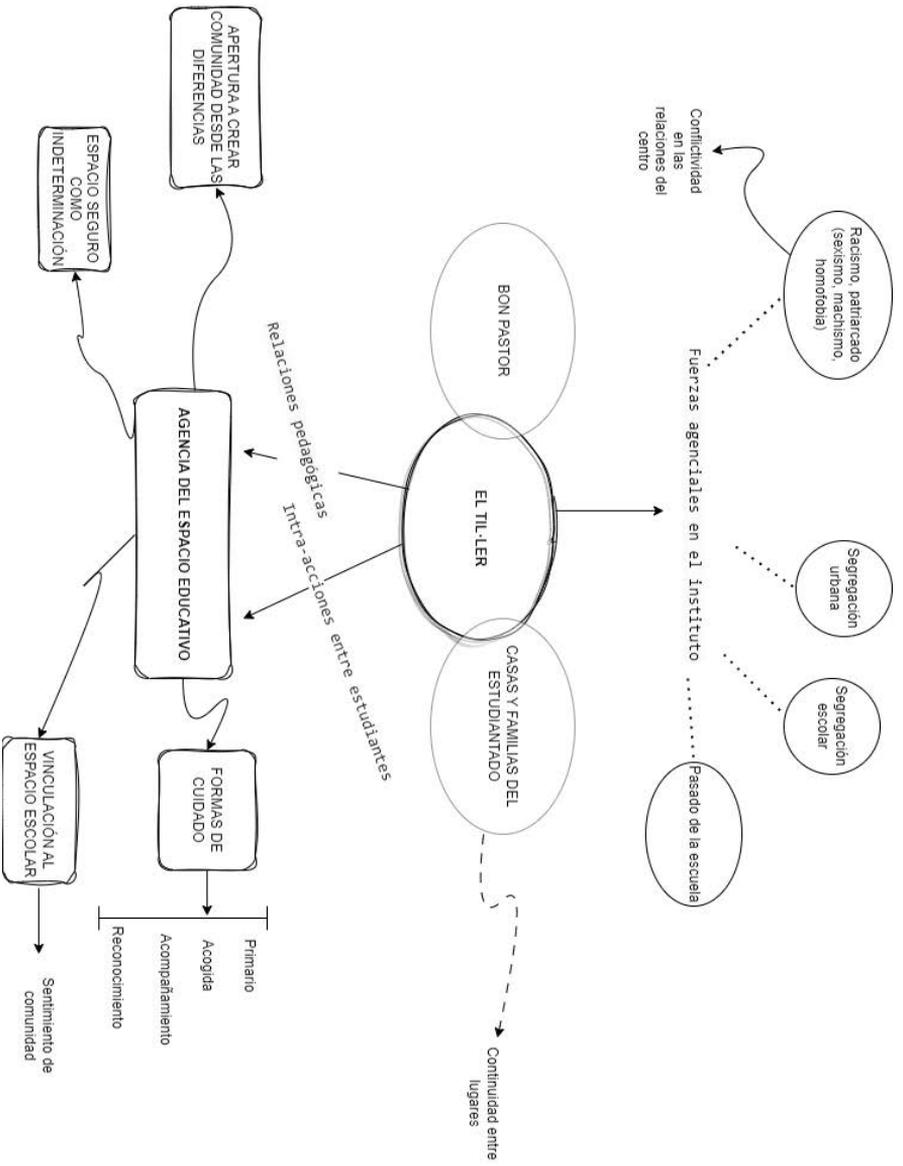


Figura 8

Meseta III

[Fuente: Elaboración propia]

TERCERA PARTE

CONCLUSIONES

7. Epílogo

El presente capítulo marca el punto final de esta tesis, un punto final que requiere hacer un corte, si bien dicho corte no implica que la tesis no se mantenga abierta a conexiones siguiendo ese carácter rizomático del pensamiento que actúa creando nuevas ramificaciones. No podemos prestar atención a todo ni todas las posibles ramificaciones puede llegar a materializarse. Pero es precisamente este ejercicio de realizar cortes, de renunciar a ciertos hilos, lo que permite que algo se cree. Solo renunciando a algunas raíces podemos cuidar y nutrir otras, y estas pueden nacer y crecer. Pero las raíces que se han dejado fuera siguen vivas en un estado de barbecho. Tal vez se queden ahí descansando, tal vez sean retomadas y cultivadas más adelante. Lo que importa, en definitiva, es que los cortes son necesarios, que no significan dividir o desconectar, sino que permiten crear algo con lo que sí que se recoge. Como apunta Maria Puig de la Bellacasa: “los mundos son creados por conexiones parciales” (2013b, s. pág.). Desde esta idea y consciente de que el mundo que la tesis crea funciona como corte de un enredo mayor, el capítulo presenta algunas de sus líneas principales, ordenadas en tres apartados distintos. En primer lugar, se sitúa el apartado Líneas de cierre, que recoge las implicaciones más relevantes del análisis realizado. El siguiente apartado, Líneas de vuelo, se desarrolla a partir de la idea de que la tesis dibuja direcciones hacia las que encaminarse, construyendo así eventuales comienzos para futuras líneas investigativas. El último apartado, Líneas de fuga, recoge la devolución al equipo directivo de El Til-ler que se realizó a partir de este trabajo, compartiendo algunos de los hilos que emergieron en la conversación.

7.1. Líneas de cierre: Conclusiones y reflexiones finales

Supongo que todas las historias comienzan
y terminan con un desplazamiento;
que todas las historias son en el fondo
una historia de traslado.

Valeria Luiselli (2019, p. 47)

Las líneas de cierre presentan las principales ideas argumentadas en la segunda parte de la tesis a fin de ofrecer las posibles contribuciones que se desprenden del análisis. Es importante mencionar que las líneas presentadas no pretenden ser definitivas. Si bien el objetivo es que la tesis pueda aportar al campo de los nuevos materialismos feministas y al de la investigación educativa y social, las contribuciones que se exponen se hacen desde la apertura sincera al diálogo con otras miradas y voces que puedan nutrir el trabajo.

7.1.1 Sobre la Meseta I

En el marco conceptual de la tesis la raza, el género, la sexualidad, la clase no son contenedores de identidad de un sujeto soberano, sino procesos, fuerzas con capacidad de agencia. Las preguntas de qué hace la raza, qué hace la

cultura, qué hace el género obligan a atender también a las estructuras: qué hace el racismo, el colonialismo, el sexismo y el patriarcado. Partiendo de esta idea, en la Meseta I se ha abordado uno de los objetivos de la investigación: rastrear cómo estructuras tales como el racismo, el colonialismo, el sexismo o el clasismo están implicadas e intra-actúan en los procesos en los que el estudiantado se constituye como sujetos.

En la primera parte de la meseta se ha argumentado que la migración deviene experiencia de construcción subjetiva erigiéndose como intensa fuerza agencial que inscribe profundas marcas en las subjetividades de las personas que la experimentan. Las migraciones se dan sobre una base colonial que conlleva modos de racismo y discriminación, creando múltiples formas de violencia que se enredan en las trayectorias migrantes del estudiantado. La violencia que viven en los países de origen, la violencia institucional y la violencia racista son distintas caras que emergen del mismo fenómeno: la relación entre capitalismo y migraciones. Además, también se ha argumentado que existe una base de violencia implícita en el fenómeno migratorio y el gobierno de la movilidad, ya que Occidente contrae un papel de compasión hacia el padecimiento de los otros y otras en diversas regiones del mundo, incurriendo en una amnesia de su responsabilidad sobre tales situaciones. Esto apunta a las relaciones geopolíticas que estructuran el mundo a nivel global de manera interdependiente y desigual. Sobre estas relaciones entre capitalismo y migraciones, desde el nivel micro de los relatos de vida del estudiantado podemos crear conexiones con el nivel macro en diferentes esferas: las estrategias y procesos migratorios que llevan a cabo las familias, la gestión de las relaciones de género, los recursos socioeconómicos y los vínculos afectivos.

Como parte del entramado que supone el sistema colonial, el racismo se manifiesta como otra fuerza que circula en los procesos de subjetivación. La raza aparece no solo como construcción social e ideológica, sino como realidad material (Leppänen, 2018), como un evento encarnado y material (Saldanha, 2006) dentro de un ensamblaje, siendo la blanquitud y la negritud fundamentales en los procesos de racialización de alteridad. Este ha sido el segundo punto de la Meseta, en el que se han seguido los indicios de la huella que deja el racismo, apuntando así al enredo de pasado, presente y futuro, pues sus límites son porosos y se influyen entre sí constantemente. De esta manera, las huellas del racismo se entrelazan con lo que hace la raza en el presente, provocando procesos de racialización de los cuerpos en los encuentros que se producen. A su vez, se entrelazan con la apertura hacia el futuro, materializando a veces sentimientos de miedo o preocupación ante posibles discriminaciones racistas en el terreno laboral y de vivienda, pero materializando también en ocasiones un enfado o ira productivos y movilizadores para cambiar la estructura hegemónica colonial y racista de la sociedad. Asimismo, una argumentación relevante es que el estudiantado no se sitúa en la otredad de manera fija y estanca, perpetuando una división dualista. El dualismo queda desbordado por el movimiento continuo de los cuerpos y por el devenir iterativo del mundo. Las divisiones dicotómicas que construyen un nosotros y nosotras y un otros y otras desde lógicas de oposición, son temporales, locales y sujetas a la indeterminación, siendo la viscosidad una característica que pueda ayudar a entender cómo se producen estas agrupaciones, que se mantienen con una tensión superficial en parte gracias a su resistencia a la perturbación, pero que finalmente se disuelven y se mezclan de nuevo.

Posteriormente en la meseta se ha abordado cómo los y las estudiantes se constituyen como sujetos deseantes y volátiles entendiendo los propios deseos como devenires que emergen en la intra-acción de elementos en ensamblaje, como son el sistema de género/sexo, las expectativas familiares, el capitalismo o las necesidades materiales entre otras. Se materializan imposiciones, demandas y deseos que muchas veces son contradictorios y que no pueden satisfacerse, generándose tensiones que atraviesan al estudiantado. Esto permite pensar en cómo el estudiantado se construye «entre», en un cruce, fusión, intra-acción entre fronteras, abriendo posibilidades a que la formación de subjetividad se dé a través de procesos de hibridez. Se trata de subjetividades que se forman a partir de la mezcla (Anzaldúa, 2016) de diversas culturas, religiones, lugares, diferentes formas de consumo y resistencias varias. Es la indeterminación de los procesos de subjetivación lo que posibilita la apertura a nuevas hibridaciones y mezclas. De este modo, el fenómeno migratorio y de las diásporas visibiliza cómo ni las subjetividades ni las culturas son entidades inmutables y homogéneas, sino que son plurales, relacionales y están siempre en proceso (Venn, 2009). Respecto al anhelo de consumismo que se ha mencionado, este conecta con el relato neoliberal del éxito y la meritocracia, encarnando deseos de hiperconsumo incluso habitando posiciones de subalternidad, por lo que lo subalterno también puede incorporar las narrativas hegemónicas y dominantes. Así, las subjetividades de los jóvenes y las jóvenes de El Tiller se dan dentro de un capitalismo gore que las constituye desde movimientos complejos entre el hiperconsumismo, la violencia de Estado, el racismo cotidiano e institucional, la pertenencia a una minoría o encarnar una posición de subalternidad. De este modo, el proceso de hibridación pone de manifiesto

la intra-acción entre lo local y lo global, lo hegemónico y lo subalterno, el centro y la periferia.

Partiendo de la imposibilidad de conocer sus subjetividades, de que siempre existirá cierta opacidad en ellas, no se ha pretendido explicar la vida de los y las estudiantes, describirles o interpretarles; no se ha buscado explicar sus vidas en términos de etnicidad, clase, nacionalidad, género o edad, sino ver cómo estos componentes se construyen como fuerzas que intra-actúan para ensamblar las subjetividades, siempre en intra-acción con otras fuerzas concretas y situadas que marcan sus subjetividades, -como el entramado del sistema colonial, migraciones, violencia y racismo-, y con otros espacios, -como el espacio familiar o el país de origen- y los deseos. Así, se ha partido de la especificidad y particularidad de las historias de vida del estudiantado para ver cómo estas permiten atender a fenómenos globales.

7.1.2. Sobre la Meseta II

El análisis desarrollado en la Meseta II se inscribe en la propuesta de la interseccionalidad situada o las geografías de la interseccionalidad (Rodó-Zárate, 2015, 2021), dentro de la cual la perspectiva espacial se vuelve un factor fundamental para la comprensión de las subjetivaciones. El fenómeno de investigación lleva a considerar cómo la desigualdad en el acceso a la ciudad contribuye a la segregación espacial y a la exclusión social, erigiéndose históricamente el barrio de Bon Pastor como una zona segregada que guarda una relación periferia-centro con el resto de la ciudad de Barcelona. Si bien el lugar no es el elemento primordial en la constitución de subjetividades, en este trabajo es importante estudiar cómo este se

articula con otros ejes, pues dejarlo fuera implicaría perder una parte significativa de los componentes de las subjetivaciones ya que el barrio y su historia se enredan con el fenómeno, siendo porosas las fronteras dentro/fuera del instituto. Además, el acercamiento al pasado de Bon Pastor nos recuerda cómo la historia no es un registro fijo, sino que es siempre un proceso que se va constituyendo con las intra-acciones con el mundo. Nos recuerda también que el espacio es múltiple. Es la multiplicidad del espacio lo que permite que emerjan otras narrativas que desafíen el relato dominante, lo que permite complejizar la historia hegemónica que lee los movimientos de los cuerpos y las ciudades impuestos por el poder desde el discurso del progreso.

Partiendo de esta idea, en el capítulo se han abordado los modos en que la segregación urbana atraviesa los procesos de subjetivación del estudiantado. Se ha argumentado que los procesos de exclusión e inclusión que determina la geopolítica, no se dan únicamente en base al origen del alumnado o la racialización, sino a través de las relaciones centro-periferia de la propia ciudad de Barcelona. Los procesos de segregación escolar que atraviesan El Til·ler no son aislables de los factores socioespaciales, socioeconómicos y étnico-raciales de los movimientos de la ciudad. Esto conduce a la idea de que no podemos acercarnos a la realidad del barrio, de los hogares del estudiantado o del instituto de manera aislada, sino desde su continuidad, su mutua relacionalidad y co-producción. También se ha dado cuenta, desde los relatos del estudiantado recogidos en la Meseta, de cómo las estructuras de opresión derivadas del sistema de sexo/género articulan los modos de experimentar el espacio, siendo el miedo a posibles agresiones una de las fuerzas que intra-actúa en el proceso de subjetivación de género. Por tanto, el

género aparece como un eje estructurador de las relaciones sociales que se producen en el espacio público, estando íntimamente ligado a las relaciones de poder y desigualdad que configura el sistema patriarcal. Más allá del género, se ha argumentado que un mismo espacio se experimenta y habita de manera distinta según la cultura, clase, religión y edad, por lo que los modos en los que se habita el barrio cambian en función de estas configuraciones intersecciones.

Por otro lado, en la meseta se ha explorado la ya mencionada interrelacionalidad y co-constitución entre lugares. Si analizamos los procesos en los que el estudiantado se está construyendo, no hallaremos una discontinuidad entre los espacios privados, –la casa, el ámbito familiar–, y los espacios públicos –el instituto, el barrio, la ciudad. Las fuerzas que están intra-actuando en la producción de sus subjetividades emergen de relaciones de continuidad entre todos estos lugares. Se establece, pues, que en los procesos de subjetivación no existen distinciones entre espacios, estando las fuerzas agenciales que participan en los procesos de subjetivación distribuidas entre todos ellos. Entre esta maraña, podemos intentar generar un corte en el instituto o en el hogar o en el barrio, pero solo para efectos analíticos.

En la última parte de la meseta se ha buscado romper con la representación del estudiantado como atrapado entre dos mundos opuestos entre los que transitar interrumpiendo las divisiones binarias propias de los análisis interpretativos que oponen el mundo del hogar y la familia con el mundo del instituto. Se argumenta que tales mundos tienen límites porosos, permeables y que se configuran en relaciones de continuidad. De este modo, se ha

pretendido cambiar los términos de referencia en los que pensamos y entendemos la diferencia, comprendiendo que esta emerge en la intra-acción y no es un atributo que pertenezca de manera esencial a los y las jóvenes. Se entiende que la diferencia no preexiste ontológicamente, sino que emerge en los encuentros, en las relaciones de intra-actividad, emergiendo la singularidad precisamente en el grupo, en el estar-con los otros y otras. Por tanto, la diferencia siempre es contextual y específica.

7.1.3. Sobre la Meseta III

A lo largo de la Meseta III parte de la comprensión del instituto como lugar de encuentro con el otro, encuentros que se dan como intra-acciones que transforman. Desde este marco, se ha buscado responder a la pregunta de qué agencia despliega el espacio escolar, poniendo el foco en cómo los y las estudiantes experimentan y habitan el centro. Se ha establecido que las instituciones escolares no son neutrales ni universales, sino que están integradas en estructuras políticas, sociales y económicas hegemónicas, como son el patriarcado o el etnocentrismo (Giroux, 2003; Estalayo Bielsa et al., 2022). Se inscriben así en las relaciones de poder y ejes de desigualdad que ya atraviesan la sociedad (Young, 1971 en Tarabini, 2020). El instituto no puede resolver estas desigualdades. Incluso en ocasiones el centro educativo puede reproducir la desigualdad al no poder combatir la segregación y acabar siendo una escuela gueto. Pero si ampliamos el foco, vemos que el centro forma parte de una estructura organizativa social y geopolítica mayor. Es la periferia que ha de existir para que el centro exista, con su élite más privilegiada. Dentro de esta tesitura lo que sí que permite es desarrollar una pedagogía comprometida con la diferencia y las comunidades vulneradas. El

reconocimiento de las historias, realidades y experiencias del alumnado es un elemento central en el cuidado que se ejerce en el instituto por parte de la comunidad educativa. De esta manera, el cuidado no se limita solamente a que unas personas muestren y compartan sus problemáticas, su vulnerabilidad, y otras estén en disposición de escucha atenta y acompañamiento emocional, sino que pasa por crear una comunidad y trabajar la convivencia como elemento central. La búsqueda de encarnar una pedagogía de los cuidados por parte del profesorado puede resultar compleja en ocasiones por vivirse como una carga que desborda su labor como docentes, lo que apunta a la problemática mencionada de que el instituto no puede por sí solo abordar la desigualdad social. Se necesita un acompañamiento eficiente de políticas, no solo educativas, para abordar el problema de la segregación en toda su complejidad y de manera holística.

Como se ha especificado, el instituto se erige como lugar de encuentro. En los encuentros entre compañeros y compañeras se dan cruces culturales, de género, de origen, lingüísticos, religiosos, y es en estos cruces donde se crean lazos y alianzas, cuidado y compañerismo, sentimientos de confianza y comodidad. Pero también en las relaciones entre el alumnado dentro del espacio del instituto circulan fuerzas como la homofobia, el racismo y el sexismo las cuales participan en sus procesos de subjetivación y en el ensamblaje que constituye El Til·ler. Esta es una de las ideas importante, que el racismo, la homofobia o el racismo no son vistos como parte de las identidades del alumnado, sino concebidos como estas fuerzas que circulan en el espacio y que, por tanto, participan de sus procesos de subjetivación. Tanto el cuidado y las alianzas como los desencuentros y la violencia forma parte de la convivencia y el habitar un lugar común. Con todo ello, el proyecto

de centro puede entenderse como la búsqueda de construirse como una comunidad basada en las diferencias. Las pedagogías de los cuidados son un elemento clave en esto. La consideración de las particularidades de todas las personas del aula produce movimientos que favorecen que las subjetividades emerjan a través de las diferencias, permitiendo que estas existan de manera horizontal y plural, sin buscar que se adapten a una norma. Así, como objetivo de centro se busca construir comunidad a través de las diferencias en lugar de aplanar estas. Estas diferencias se comprenderían desde la noción de multiplicidad. Volvemos a la noción de El Til·ler como ensamblaje, entendiéndolo como un mosaico de hábitos y estructuras concretos. En tanto ensamblaje, tales hábitos y estructuras pueden identificarse y enumerarse, pero no hay forma de determinar cuál es la esencia, se trata de una gama de patrones que mantiene unidos elementos heterogéneos (Roffe, 2010). No se puede determinar cuál es la esencia de El Til·ler, sino que como mosaico, cualquier alteración de una multiplicidad cambia su naturaleza. Por último, se argumenta que el cuidado es político, y elegir poner el cuidado en el centro en un sistema en el que impera el descuido neoliberal es de por sí un acto de resistencia. Precisamente adoptar una política de los cuidados produce una agencia que materializa un fuerte sentido de pertenencia al centro, manifestando gran parte de los y las estudiantes sentirse parte de la comunidad de El Til·ler, que en ocasiones emerge como un «espacio seguro» o como casa, sin perder de vista que el espacio no es absoluto y cerrado, por lo que no puede ser «seguro» para todas las personas y todo el tiempo. Pero El Til·ler como ensamblaje materializa agencias que son habilitadoras para el estudiantado, erigiéndose como un lugar significativo para ellos y ellas. Más allá de esto, en la Mesetsa III se ha pretendido dar cuenta de cómo en el instituto se crean unas relaciones que vale la pena poner en valor, una

comunidad que espreciada y necesaria, que intenta construirse desde la dignidad, el reconocimiento y la diferencia afirmativa. Si bien el instituto no puede (ni debe por sí solo) lograr la igualdad y la equidad, su proyecto educativo está implicado en la justicia social. Las agencias que se crean apuntan en esta dirección, por lo que se erige como lugar significativo y valioso, no solo para el estudiantado, sino para la sociedad en su conjunto.

7.2. Líneas de vuelo: Posibles caminos para investigaciones futuras

La voz comprometida nunca debe ser fija y absoluta, sino que tiene que estar siempre en movimiento, evolucionando en diálogo con un mundo más allá de sí misma.

(bell hooks, 2021b, p. 33)

En la última etapa de la tesis conviví con una idea que aparecía en mi cabeza de modo recurrente: Ahora haría otra tesis. O bien, haría ciertas cosas de manera distinta. Esto último forma parte del aprendizaje. Únicamente haciendo es como se puede llegar a la consideración de que, quizás, hubiera sido más adecuado otro modo de hacer. Por ejemplo, en el análisis de la entrevista pude plantearme que, para aproximarme a aquellos focos que quería explorar, podría haber hecho otras preguntas. Como digo, considero que esto es algo que los procesos de aprendizaje conllevan. Forma parte de

mi formación como investigadora y, a la vez, se podrá repetir en futuras ocasiones aun contando con más experiencia. En cuanto a la primera cuestión, “ahora haría otra tesis”, resulta algo más compleja. Es una idea que hace referencia a que, si a día de hoy empezase la formación de doctorado, aun disponiendo el mismo campo de estudio, tal vez preferiría analizar otros focos de investigación o nutrirme de otros marcos conceptuales. Retomo aquello que declaraba en la introducción con relación a la cita de Ursula K. Le Guin (2017): la tesis que se materializa no es la misma que la que se imagina antes de escribirla, antes de ir habitando cada uno de los lugares que la investigación va disponiendo. No es la tesis imaginada en ese tiempo primordial, ni tampoco la que imagino que haría si comenzase ahora. Mientras se transitan las preguntas de investigación conservando el foco de interés en el horizonte, el camino se va transformando. Se destapan bifurcaciones, recovecos y derivas. Durante el último tramo de la tesis, mantenía la vista en ese horizonte. Y, a la vez, se esbozaban nuevos senderos acompañados de un deseo de adentrarme por ellos, de recorrerlos. Pero todo esto sucede junto a la determinación de no abrir nuevas puertas. No todavía. No debía renunciar a estos nuevos caminos que se intuían, tan solo aplazarlos. Esto es lo que recojo bajo el nombre de «líneas de vuelo», haciendo alusión al concepto de Deleuze y Guattari (2002), trayectorias que se abren en la realidad y que permiten la creación de nuevas formas de pensamiento y de experiencia.

7.2.1. Hacia los procesos de subjetivación de género

Desde pequeña, desde que tengo memoria, me he sentido interpelada por las injusticias sociales existentes en el mundo. El expolio de territorios, el exterminio de formas de vida humanas y no humanas en beneficio y

enriquecimiento de otros territorios y humanos, etc. La teoría decolonial me ayudó a comprender estas interrelaciones geopolíticas. Creo que esto ha dejado cierta huella en la tesis. Una de las realidades que más me afectaba y afecta profundamente es la migratoria. De hecho, en un principio el título de la tesis era: *Reconfigurar las fronteras desde el encuentro con los otros. Inclusión del alumnado migrante a partir de la diferencia y la multiplicidad*. Después, la propia realidad del campo de estudio desvió el foco, pues en el contexto de El Tíller no tenía sentido limitarse al estudiantado migrante. Mas el fenómeno migratorio y las vidas migrantes no han dejado de estar presentes. También en esto me ayudó la perspectiva decolonial, y de manera más situada, me ayudó a comprender la organización global, las relaciones de interdependencia entre territorios y el gobierno neoliberal de la movilidad (Suárez, 2019). Por tanto, puedo decir que la realidad migratoria me concierne y se ha mantenido como un continuo antes, durante y después de la tesis.

Pero, hay algo a lo que no me había acercado antes de realizar el máster de *Artes Visuales y Educación: un enfoque construccionista* (2016/2017): los feminismos. Por supuesto, me había horrorizado con situaciones que sufren niñas y mujeres, que siempre veía en otras partes del mundo, y con demás hechos de nuestra cotidianidad que aparecían y aparecen en las noticias, como la violencia de género o las violaciones y agresiones sexuales. El paso por el máster me aproximó al feminismo, en un principio para ayudarme en la investigación del trabajo de fin de máster con las mujeres de Sindillar (ver capítulo 1). Pero ya no hubo vuelta atrás, “el feminismo, en forma de una revolución interior tras la que nada queda tal y como estaba antes, llegó a mi vida (...), cambiando mi manera de ser, de mirar, de relacionarme, de existir” (Alario Gavilán, 2022, s. pág.). En el terreno personal también me fascina

reflexionar, preguntarme, intentar comprender las relaciones entre lo micro y lo macro, lo local y lo global, que he intentado abordar en la tesis; localizar fuerzas que circulan, que se mueven por las estructuras, para analizar cómo tales fuerzas y estructuras intra-actúan y tienen agencia, formando parte de mi proceso de subjetivación. Aquí se erige uno de los posibles campos que propondría como foco de la investigación en el campo de estudio con el estudiantado de El Tiller: el proceso de subjetivación de género. Por este camino me enfocaría en intentar visibilizar cómo se van incorporando y encarnando en los sujetos las distintas construcciones de género que, precisamente resultan casi imperceptibles debido a cómo se naturalizan y se adquieren casi como una colonización interior (Millett, 2010). Por ejemplo, en el caso del campo de estudio de la tesis, la construcción de masculinidad ligada a la homofobia en el instituto, o al imperativo de no mostrar emociones o vulnerabilidad; la construcción de feminidad con relación a la cosificación y sexualización de las mujeres, al mito de la belleza (Wolf, 1991), o al deseo de la validación masculina. Me enfocaría en indagar sobre cómo se enredan los deseos de los sujetos, el neoliberalismo y los mandatos de género que se derivan del patriarcado. Considero que en la tesis he tratado de rastrear cómo se hilan elementos estructurales de desigualdad y opresión en la subjetivación del alumnado que tienen que ver con este sistema, pero sería el foco principal en el que centrar una futura investigación. Además, el marco teórico que he construido para esta tesis podría seguir siendo mi caja de herramientas para mirar y analizar la realidad, dado que el proceso de subjetivación de género no se podría separar del proceso de subjetivación en su completud; únicamente elegiría el eje sexo/género como elemento estructurador en base al cual mirar las articulaciones interseccionales. Esta sería una de las posibles investigaciones que me plantearía en el momento presente.

7.2.2. Hacia una teoría de los afectos

Por otro lado, durante la formación del doctorado me aproximé al giro afectivo a partir de algunos seminarios y lecturas que formaban parte del programa. Desde un inicio la teoría de los afectos me generó un gran interés, como si ella misma tuviera una agencia, me llamase, y ejerciera un poder de atracción sobre mí. He podido introducirme en la teoría, leer autoras, autores, artículos. Pero consideré que, aunque podría nutrir la investigación de tesis, supondría realizar una investigación distinta en la que me detendría a observar otros focos y a mirar desde otros lugares. Decidí no abrir esa puerta, no introducir nuevas perspectivas a dialogar en la tesis. Pero sí permitir que fueran sembrando semillas de las que quizás pudiesen nacer futuras investigaciones.

El giro afectivo es una perspectiva filosófica que se consolida desde la perspectiva feminista en los años noventa de la mano de los trabajos de Brian Massumi y Gilles Deleuze, aunque su genealogía se remonta a la filosofía de Spinoza (De Riba Mayoral y Revelles Benavente 2019). Esta teoría plantea que cuando los cuerpos se encuentran y entran en relación, se ven afectados, se modifican o transforman a partir de su interacción (Hickey-Moody, 2016 en Revelles Benavente y De Riba Mayoral, 2019). Podríamos definir los afectos como “fuerzas invisibles que circulan a través de los cuerpos, humanos y no humanos (...), fuerzas invisibles y relacionales que permiten las transformaciones del cuerpo” (De Riba, 2020, p. 324). De este modo, el afecto se entiende como “una fuerza invisible que cambia los cuerpos en su relación” (ibid, p. 323), que puede aumentar o disminuir la capacidad de actuar de los cuerpos. En palabras de Anna Hickey Moody: “el afecto es el concepto de asumir algo, de cambiar con relación a una experiencia o

encuentro (...) El afecto es la materialidad del cambio: ‘el paso de un estado a otro’ que ocurre en relación con ‘afectar a los cuerpos’” (Hickey-Moody, 2016 en De Riba, 2020, p. 324). Me parece pertinente esta teoría en el marco del trabajo desarrollado en la tesis. Sigue situándose en una ontología relacional, y en una comprensión de la realidad como flujo de fuerzas en constante transformación (Deleuze, 1992). Los afectos no son propiedades individuales, no los tiene una persona, sino que están en circulación. De este modo, una posibilidad para la investigación sería observar la circulación de afectos en El Til·ler, indagar sobre cómo posibilitan el movimiento a los cuerpos, o cómo disminuyen su capacidad de actuar. Esto seguiría permitiéndome comprender a los sujetos desde su multiplicidad y formados a través de intra-acciones. Así, se abre la línea de estudiar cómo la afectividad se enreda en la construcción de subjetividad (Colman, 2010).

Cuando establezco que el afecto es una fuerza invisible, no comprendo que sea un sinónimo de las fuerzas agenciales que yo identifico en la investigación de tesis. Me explico: En la tesis rastreo y nombro algunas fuerzas que circulan en el ensamblaje que es El Til·ler, que participan en las relaciones en las que el alumnado se construye y, por tanto, tienen agencia en los procesos de subjetivación. Por ejemplo, el sexismo, el machismo, el racismo o diversas formas de violencia. Cuando en la tesis pregunto qué hace la raza, qué hace la segregación territorial, qué hace la intra-acción género-religión, cultura entre otras cuestiones, estoy preguntando por qué hacen ciertas fuerzas, intentando identificar de qué modos adquieren agencia y se materializan en los procesos de subjetivación y en el espacio escolar. Si mi objetivo fuese intentar rastrear qué afectos circulan y cómo los cuerpos se ven afectados, se mueven, se transforman por estos afectos (entendiéndolos como fuerzas

invisibles), tendría que investigar y profundizar más en el marco teórico del afecto antes de adentrarme en este cometido, pero intuyo que no podría nombrar tales fuerzas, ya que los afectos se experimentan, pero no se pueden registrar (O'Sullivan, 2010). Por tanto, lo que se puede hacer en la investigación es buscar sus trazos, ecos o indicios. Una posible manera de investigar los afectos sería describir escenas de campo para proponer indicios de esos afectos. Pongo como ejemplo la escena recogida en la Meseta III en la que en el contexto de una tutoría un estudiante increpaba a su profesora «acusándola» de feminista. Como se argumentó en la meseta, en esa escena se aprecia que algo ocurre con la palabra feminismo. Daniel se agita y se altera. La mención de «feminismo» y «feminista» provoca un movimiento en el aula. Ahí hay afectos en circulación, que sí que remiten a entramados mayores, los cuales considero serían las fuerzas agenciales que yo identifico y nombro en la tesis, como el sexismo o el patriarcado. Estos son fuerzas que tienen capacidad de agencia y, quizás, en esa agencia se mueven y se crean afectos que se ponen en circulación entre los cuerpos.

Otros ejemplos son dos de las escenas que menciono en la Meseta I: 1) Cuando las estudiantes del G2 hablan del acoso callejero y se produce toda aquella agitación: “No compares, no comparemos lo que pasa una mujer con lo que pasa un hombre”, ahí también hay afectos en circulación y, de nuevo, remiten a fuerzas agenciales de las que sí que hablo e intento identificar en la tesis, como el patriarcado; 2) En el mismo grupo de discusión, cuando Fátima trae a colación el tema del velo, el velo detona, activa una serie de afectos. En esos encuentros, en las intra-acciones que se producen, los cuerpos pueden aumentar o disminuir su capacidad de aumentar. Por ejemplo, Fátima puede sentirse incomprendida o sola y que esto la limite, o tal vez las estudiantes

pueden verse más paralizadas por el miedo a potenciales agresiones, o pueden reforzarse mutuamente, comprender que el miedo al acoso callejero o a las violaciones es compartido, al igual que ocurría con el racismo, y que eso lleve a una ira o enfado productivo, aumentando la capacidad de actuar de los cuerpos.

Aún sigo intentando comprender la teoría de los afectos, que encuentro compleja. Pero esto son tentativas para dejar constancia de lo que podría ser un posible camino para otra investigación: analizar los momentos de afecto, intentando capturar los trazos de estos y qué movimientos provocan en los cuerpos.

7.3. Líneas de fuga: Retorno a la comunidad educativa de El Tiller

El cuidado que entraña la creación de conocimiento tiene algo de «trabajo de amor». También interviene el amor en ese obligarnos a pensar con y para aquello a lo que dedicamos nuestro cuidado. Pero esa apelación al amor resulta especialmente delicada: las idealizaciones silencian no solo las bajezas que se ejecutan en nombre del amor, sino también el trabajo que este precisa para su mantenimiento. Precisamente por eso conviene tener en cuenta que la creación de conocimiento orientada por el cuidado, entendido como trabajo del amor y vínculo, no es incompatible con el conflicto; que cuidar no equivale a allanar las asperezas de la vida, ni debe el amor distraernos de los órdenes

morales que justifican la apropiación que se lleva a cabo en su nombre. Una visión no idealizada sobre cuestiones relativas a la creación de conocimiento basada en vínculos comprometidos habrá de mantener vivo el enfoque no inocente, de múltiples capas y feminista, del lado amoroso del cuidado.

Maria Puig de la Bellacas (2013b, s. pág.)

El Tiller, como cualquier ensamblaje, no siempre sigue el mismo ritmo. En la cotidianidad del día a día, a menudo, asume un ritmo más frenético y acelerado que en algunos componentes del ensamblaje genera la sensación de tener que dedicarse a lo urgente, de estar «apagando fuegos», como a menudo menciona el profesorado del centro. A la vez, hay un ritmo más lento, más pausado y detenido, en el que se van produciendo de manera paulatina transformaciones profundas. En esta temporalidad más lenta y reposada es donde se consigue ir saliendo del pasado de escuela gueto, plantar cara a la segregación y que el sentido del estigma pierda su fuerza. Todo esto está teniendo lugar, como se ha recogido en las mesetas de la tesis, aunque en ocasiones casi pasa desapercibido en esa aceleración de lo cotidiano. Los ensamblajes tampoco funcionan siempre del mismo modo. En ocasiones, el movimiento se da a trompicones e incluso pareciese que las barreras para posibilitar estos cambios se hicieran más evidentes y pesadas, como si tomaran más fuerza. En cambio, en otros momentos el movimiento se vuelve fluido, los avances se hacen más visibles y la esperanza crece. Pero no esperanza como una confianza ciega y tal vez inhabilitante al situarnos en una espera inactiva. Se trata de una esperanza fundamentada en el conocimiento de lo que ya se ha logrado, en los desplazamientos que se han conseguido. Es precisamente la capacidad de acción o agencia que tiene el centro

educativo lo que crea la esperanza de que las mejoras y el crecimiento son posibles, de que se pueden hacer pasos, por pequeños y lentos que sean, en pos de la justicia y la igualdad. Se activa el deseo de seguir moviéndose y trabajando en esa dirección, de seguir construyendo esta comunidad que es El Til·ler porque es valiosa.

Esto es lo que quería que retornara a El Til·ler, lo valioso de su trabajo, aquella capacidad de agencia del centro que había recogido en la tesis, sin caer tampoco en un relato celebratorio que dejase fuera los límites y las tensiones. El apartado se llama «Líneas de fuga», siguiendo con la referencia a Deleuze y Guattari (2002). Tanto las líneas de fuga como las líneas de vuelo aluden a procesos de transformación. Pero mientras las líneas de vuelo son trayectorias que se abren en la realidad y que permiten la creación de nuevas formas de pensamiento y de experiencia, las líneas de fuga se refieren a procesos de escape y de resistencia que se encuentran dentro de los sistemas sociales y políticos establecidos. Son caminos o trayectorias que buscan desafiar las estructuras jerárquicas y los poderes dominantes en la sociedad. Así, la elección de llamar Líneas de fuga a este apartado hace que la conversación con el equipo directivo de El Til·ler tenga un sentido político. Dicho sentido vehicula el deseo de abrir grietas para posibilitar fugas en estas estructuras jerárquicas dominantes, el deseo de crear movimientos de resistencia y transformación. La agencia de El Til·ler, los movimientos que posibilita, las resistencias que crea, las transformaciones que genera, están en el centro del retorno de la tesis al centro educativo.

El 5 de mayo de 2023 tuvo lugar el encuentro con el equipo directivo, al que también me acompañaron Fernando Hernández quien, como director de tesis,

conocía las líneas de análisis de esta y había participado en preparar la devolución al centro, y, además, tiene una relación estrecha con el equipo directivo desde hace años; y Juana M.^a Sancho, quien había participado en el proyecto MiCreate y también conoce el centro desde hace tiempo. En primer lugar, manifesté mis inquietudes acerca de qué traer para aquel encuentro y cómo poder aportar a la reflexión crítica que mantienen. Les comuniqué que considero que ellas son las personas que habitan cada día el centro, que lo observan, que lo piensan. Por tanto, lo conocen y era probable que los temas que compartiese no fueran «algo nuevo». Pero también considero que puedo hablar desde un tiempo privilegiado, justamente porque he podido situarme fuera del ritmo acelerado que mencionaba antes, habitando un tiempo que admite pararse, mirar y observar. Esto posibilita una mirada que deja espacio para analizar conceptualizar y teorizar, justo aquello que a veces no nos podemos permitir en ese ritmo frenético del día a día. Asimismo, también he podido habitar el lugar privilegiado que me ha otorgado situarme a la vez dentro y fuera del centro: dentro, porque he formado parte, porque me han hecho formar parte de la vida del instituto y he sido una más en la comunidad educativa; y fuera porque, a la vez, no dejaba de habitar una posición de exterioridad al ser una invitada y no una trabajadora del centro y al estar mis funciones allí vinculadas a la investigación. Es desde este tiempo y lugar privilegiados desde donde puedo hablar y compartir.

En segundo lugar, compartí que para mí era muy importante el encuentro por la deuda que sentía con ellas, por el profundo agradecimiento que les tengo por haberme permitido estar en El Til·ler, y por lo que ha supuesto para mí, no solo para la tesis, sino desde una dimensión personal. Por ello, lo mínimo que podía hacer es un retorno, una forma de devolver algo de todo esto que me

llevo. Por último, expuse que todo aquello que compartía no nacía únicamente de mí, sino de las voces del estudiantado, profesores y demás personas de El Til·ler. Es una voz que parte de lo colectivo y de un pensar-con.

Como guía para la conversación utilicé la estructura de las mesetas de análisis. Con ello, el objetivo era dar a conocer las líneas de trabajo que han emergido en la investigación de tesis, haciendo sobre todo hincapié en la Meseta III, al ser la que más se centra en el espacio del instituto, y al haberse construido ya desde una intención de devolver al centro educativo. A partir de aquí, sitúo mis aportaciones y las derivas que se generaron en la conversación.

7.3.1. Primera deriva: ¿Qué sucede cuando se habla de violencia, trayectorias migratorias y racialización de los cuerpos?

En un primer momento, la conversación se encaminó hacia los distintos tipos de violencia que atraviesan las migraciones, siendo una realidad que es importante mantener en consideración a la hora de aproximarnos al estudiantado de El Til·ler: “La reflexión que tenemos que hacer nosotros es cómo desde dentro del centro tendemos, no a invisibilizar, pero sí a cotidianizar las situaciones violentas de las migraciones. Llega un momento en el que comenzamos a vivir con esto y lo normalizamos”, expuso Domi (directora). Hablar sobre ello nos permitió situarnos en cómo lejos de normalizarse, esta violencia supone una tensión a muchos niveles y dimensiones, como, por ejemplo, en el propio proceso de aprendizaje.

Después, se planteó la cuestión de cómo es importante no mirar el racismo desde una lógica dualista que plantea que únicamente los y las estudiantes viven discriminaciones racistas, porque también ellos y ellas pueden reproducirlo. Se puso sobre la mesa cómo los grupos discriminados también ejercen racismo y se compartieron situaciones en las que el estudiantado se ataca entre sí empleando insultos racistas. Ante esto, se volvió a hacer hincapié en cómo es la matriz social la que es racista y colonial, y esta estructura racista permea el centro escolar, así como las subjetividades de todas las personas, no solo del estudiantado. Esta reflexión nos llevó a plantear cuán importante es la pregunta de cómo el racismo nos habita. Como compartió Fernando, es importante explorar la genealogía del racismo para comprender cómo hemos llegado a habitarlo, y entender que tan solo somos una parte de ese engranaje. Todo esto lleva a la necesidad de encaminarnos cada vez más a desarrollar un currículum decolonial.

Desde aquí, dialogamos acerca de la necesidad de mirar las subjetividades desde una lente interseccional. Esto condujo a pensar cómo el lugar de nacimiento se convierte en un elemento importante en la construcción de identidad del estudiantado o, incluso, el lugar de nacimiento de los padres y madres. Esta realidad podría provocar cierta sorpresa cuando estudiantes que han nacido en España hablan de «mi país» refiriéndose al país de origen de sus progenitores. Ante esto, se planteó como la matriz de la exclusión también nos habita. Sentir como parte de la identidad el lugar donde has nacido tiene sentido cuando la sociedad permite y facilita sentirse parte y se genera ese sentido de pertenencia. Pero si la sociedad no interpela a ciertos sujetos, si les coloca en la expulsión social, es comprensible que no se tome el país de nacimiento como un elemento clave en la construcción identitaria.

Cuando se pertenece a una cultura estando incluido en posición de otredad, se está a la vez excluido, encarnando una posición simultánea de interior y exterior o siendo colocado en los márgenes constituyentes. Por tanto, no se puede «habitar» en términos de sentirla como casa (Ahmed, 2003). Todo esto nos condujo a una de las ideas principales de la tesis, que “la escuela no puede compensar por la sociedad”, como escribió Basil Bernstein (1970). Puede paliar ciertos daños y puede abrir caminos; pero si la sociedad es excluyente, el centro educativo no puede incluir por sí solo a unos y unas jóvenes que viven la exclusión cada día.

7.3.2. Segunda deriva: ¿Qué sucede cuando se habla del centro escolar como lugar de segregación y de cuidados?

Desde el equipo directivo compartieron cómo “les dolía en el alma” pensar que el centro educativo no es un espacio seguro, que hay estudiantes que sufren. En palabras de Domi: “Nosotros hemos tendido a idealizar que El Til-ler es un espacio seguro, pero no es verdad y hay que aceptarlo (...) Que no lleguemos a aprendizajes, lo entendemos; que no lleguemos a las familias, lo aceptamos; pero que no lleguemos a que esto sea un espacio seguro, nos genera malestar”. Explicaron que miran cada caso, analizan y profundizan en cada conflicto, pero no deja de haber situaciones de malestar. Esto personalmente me lleva a reflexionar sobre cómo, aunque pueda comprender y argumentar en la tesis que el espacio no es estático, fijo y cerrado, que no es igual para todo el mundo, y que aun pudiendo ser seguro, nunca lo será para todas las personas ni todo el tiempo, en lo vivencial, no es fácil de aceptar. Limitarse a la idea de que no puede ser seguro para todo el estudiantado no sirve como consuelo ni alivio, porque cada uno de los y las

estudiantes que lo sientan como inseguro o incluso con miedo, supone una historia real y particular de sufrimiento. Esto es lo que afecta al equipo directivo. Aunque sea imposible lograr que el espacio sea absolutamente seguro, las personas del equipo directivo no dejan de buscar ese lugar seguro, por lo menos como un objetivo a mantener en el horizonte y que direcciona el movimiento el proyecto educativo.

También explicaron que cuando el centro todavía era la escuela Bernat de Boïl, ya tenían como objetivo lograr que fuese un espacio seguro, pero asociaban este concepto a cubrir las necesidades básicas del estudiantado. Esto es lo que en la tesis he identificado como uno de los tipos de cuidado: el cuidado básico, el cuidado que sostiene la vida. Es este tipo de cuidado al que el equipo directivo había asociado el espacio seguro durante algún tiempo. Por ejemplo, el 92% del estudiantado tienen beca de comedor, por tanto, tienen la certeza de que este estudiantado va a comer; se aseguran de que reciban una educación de calidad; mantienen una buena relación con los servicios sociales. “Pero todo esto no nos habla de un cuidado de las necesidades más internas de relación, de sentirse reconocido... Yo creo que va más allá de las necesidades básicas”, expresó Domi en la conversación.

En esta línea, hablamos de los otros tipos de cuidado que también se despliegan en el centro educativo, como el reconocimiento, la acogida o el acompañamiento personal. Entre todos estos aspectos, nos detuvimos en el reconocimiento, pues es lo que el propio estudiantado situó como más importante: la necesidad de que se conozcan sus circunstancias, dónde están y qué es lo que les está pasando. Sin reconocimiento no hay cuidado. En otras palabras, en el reconocimiento puede darse un cuidado, pero este

reconocimiento tiene que darse en primer lugar; si no se da, el cuidado puede incluso incomodar, porque pueden sentir que son percibidos o percibidas como débiles. Como expresó Mireia (jefa de estudios de infantil y primaria): “desde la dignidad sí que me puedes cuidar, pero no desde la condescendencia”. Como se apuntó en la Meseta III, existe reconocimiento en las relaciones pedagógicas del centro. El profesorado, en términos generales, reconoce la singularidad de cada estudiante (aún sin ocultar las tensiones porque también pueden darse faltas de reconocimiento de otras culturas por el etnocentrismo que estructura el sistema educativo). También se dan formas de reconocimiento entre los y las estudiantes. Sin embargo, esto no puede resolver que no será un espacio seguro para el conjunto del estudiantado, dentro del cual existen relaciones de poder generando situaciones de malestar.

La conflictividad entre estudiantes no es comprendida como *bullying* por parte del equipo directivo, sino como una forma de relación, la cual asocian a «marcar el terreno» y le dan el significado de comportamiento de banda. En este sentido, Domi explicó: “¿Qué pasa cuando llega un alumno nuevo? La primera semana hay una probabilidad del 100% de que reciba algún tipo de agresión física. Esto es que la banda dice: *Tú no eres de aquí, y tú has de entender que aquí mando yo*”. “*Ahora ya sabes dónde estás, ahora si quieres podemos ser colegas, pero ya sabes que aquí mando yo*”, añadió Marta (coordinadora pedagógica). Después, no tiene porqué seguir ejerciéndose esa violencia, por lo que no es un *bullying* continuado, pero sí una práctica de banda o de pandilla callejera. Esto nos llevó a reflexionar sobre cómo la banda tiene una cara que puede ser muy violenta, pero también articula una manera de relación y puede otorgar sentimientos de protección para ciertos jóvenes.

Esta línea guarda relación con la idea argumentada en la Meseta I sobre los “sujetos endriagos” (Valencia, 2010) para quienes la violencia puede llegar a ser en algunos casos un elemento conformador de la subjetividad y un elemento en el cual reafirmarse.

7.3.3. Tercera deriva: ¿Qué sucede cuando se habla del nivel curricular del centro?

Al compartir las tensiones que el estudiantado manifestó por percibirse en un nivel curricular inferior al curso en el que se encontraban, hablamos de cómo este malestar también atraviesa al equipo docente, que se siente presionado por las pruebas de competencias básicas⁷⁸. Con relación a estas, Domi explicó una anécdota: “El año pasado en las pruebas de competencias básicas salía una imagen de una placa de inducción. Hubo un 90% de niños y niñas que no sabían qué era aquel artefacto. ¿Entonces, de qué estamos hablando?”, preguntó Domi. En esta falta de conocimiento sobre este objeto se visibiliza la desigualdad social y la vulneración que atraviesa al alumnado del centro. Regresando al nivel curricular, desde el centro antes se situaban en la idea de “hacemos lo que podemos con los alumnos y alumnas que tenemos”. Desde hace unos años, se pusieron el objetivo de tener altas expectativas, con la convicción de que podían y debían creer que el alumnado podía lograr un buen rendimiento académico, un rico proceso de aprendizaje y acompañarles en ello. De nuevo, las altas expectativas aparecen como objetivo en el horizonte que da una dirección al movimiento del centro, pero la

⁷⁸ La prueba de competencias y conocimientos básicos es una evaluación que el Departamento de Educación realiza en los centros escolares para examinar al alumnado al final de la educación primaria de cara a que puedan seguir de manera adecuada el currículo previsto para la ESO.

realidad estructural hace que regresamos a la idea de que la escuela no puede compensar por la sociedad.

Respecto a lo perverso del sistema, Domi compartió su malestar ante cómo la autonomía de centro es en realidad una falacia. Explicó cómo desde la Administración envían a docentes a trabajar a El Tiller, que no están alineados o alineadas con el proyecto de centro y su mirada pedagógica. Cuando les dan la oportunidad de hacer alguna entrevista, con la idea de que escogiendo un 50% del personal se podría lograr un equilibrio, no se cubren las plazas porque quienes pueden hacerlo no quieren ir a este tipo de centro y quedan muchas vacantes.

Por último, una línea de esta deriva que encuentro muy interesante en relación a la tesis es la de la importancia de la materialidad, de lo no humano y del espacio. Explicaron cuál había sido durante mucho tiempo uno de los objetivos de la filosofía del centro: transformar todo el espacio. Compartieron el esfuerzo que habían hecho desde hacía seis años para dignificar el espacio, para cambiar el mobiliario, “para que nos lo creamos, y que estos niños y niñas que viven en una habitación toda una familia y duermen en una cama siete personas, necesitan tener cinco horas al día un espacio donde de alguna manera se puedan imaginar otras posibilidades de vida. Esto es básico”, dijo Domi. El ambiente de la escuela ha ido cambiando conforme se iba cambiando el espacio. Justo esto es lo importante. Si bien la escuela no podrá compensar las desigualdades por la sociedad que las genera, sí puede ofrecer un lugar digno para los y las estudiantes. Un lugar de acogida y de cuidados, con todo el posicionamiento político que de por sí esto implica. Este espacio seguro y digno abre, en ocasiones, formas de reconocimiento,

materializaciones de espacio seguro, aunque sean contingentes, que posibilitan movimientos hacia el reconocimiento de la multiplicidad de historias y miradas, y hacia el valor de la diferencia afirmativa.

Referencias bibliográficas

Abu El-Haj, Thea Renda & Skilton, Ellen (2017). Toward an awareness of the «colonial present» in education: Focusing on interdependence and inequity in the context of global migration. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 69-79. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254502>

Achotegui, Joseba (2012). La crisis como factor agravante del Síndrome de Ulises. *Temas de psicoanálisis*, 3, 1-16.

Afshar, Haleh (2008). Can I see your hair? Choice, agency and attitudes: the dilemma of faith and feminism for Muslim women who cover. *Ethnic and Racial Studies*, 31(2), 411-427.
<https://doi.org/10.1080/01419870701710930>

Agüero, Silvia y Jiménez, Nicolás (2020). *Resistencias gitanas*. Libros.com

Ahmed, Sara (2004). *Differences That Matter. Feminist Theory and Postmodernism*. Cambridge University Press.

- (2015). *La política cultural de las emociones*. Programa Universitario de Estudios de Género. Universidad Nacional Autónoma de México.
- (2000). *Strange encounters*. Routledge.
- (1998). Tanning the body: skin, colour and gender. *New Formations*, 34, 27-42.

- (2003). *Uprootings/Regroundings: Questions of Home and Migration*. Routledge.
- Aigner, Franziska y Cicigoj, Katja (2014). Sobre la diferencia que marca la diferencia, y sobre cómo algunas cosas llegan a importar y materializarse, y otras no. Agencia política y subjetividad en el nuevo materialismo feminista de Karen Barad. *Artnodes*, 14, 42-50.
<http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i14.2406>
- Alario Gavilán, Mónica (2022). *Política sexual de la pornografía: sexo, desigualdad, violencia*. [EPUB]. Feminismos.
- Albright, Thomas (2021). *Agential Schooling: Posthumanisms, YPAR, and Spooky Entanglements*. [Tesis doctoral, University of Massachusetts Amherst]. <https://doi.org/10.7275/22469728.0>
- Alcoff, Linda (1991). The Problem of Speaking for Others. *Cultural Critique*, 20, 5-32. <https://doi.org/10.2307/1354221>
- Alonso, Christian (2019). *Recomposicions maquíniques*. Ajuntament de Barcelona.
- Amorós, Celia (1997). *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Cátedra.

- Amsler, Sarah & Motta, Sara C. (2017). The Marketised University and the Politics of Motherhood. *Gender and Education*, 31(1), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2017.1296116>
- Anderson, Craig A., & Bushman, Brad J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Anthias, Floya (2012). Hierarchies of social location, class and intersectionality: towards a translocation fram. *International Sociology*, 28(1), 121-138.
<https://doi.org/10.1177/0268580912463155>
- Anthias, Floya & Yuval-Davis, Nira (1992). *Racialized boundaries: Race, nation, gender, colour and class and the anti-racist struggle*. Routledge.
- Antón, Concha, Marín, Montserrat, María y Torres, Ana Victoria (2021). En Nuria del Álamo Gómez y Eva María Picado Valverde (Dirs.), *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género III. Migraciones y derechos humanos* (pp. 827-40). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Anyon, Jean (1997). *Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform*. Teachers College Press.
- Anzaldúa, Gloria (2016). *Borderlands/La frontera*. Capitán Swing.

- (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En bell hooks, Avar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa (Eds.), *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 71-80). Traficantes de sueños.
- Allen, Louisa (2018). *Sexuality Education and New Materialism*. Palgrave Macmillan.
- Arendt, Hannah (2005). *Sobre la violencia*. Alianza.
- Arias, Patricia (2000). Las migrantes de ayer y hoy. En Cristina Oehmichen Bazán y Dalia Barrera Bassols (Eds.) *Migración y Relaciones de Género en Méxio* (pp. 185-202). GIMTRAP.
- Arlander, Annette (2014). De la interacción a la intra-acción en la performance del paisaje. *Artnodes*, 14, 26-34. <https://doi.org/10.7238/a.v0i14.2407>
- Assmann, Hugo (2013). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Alfaomega.
- Atkinson, Dennis (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. SensePublishers.
- (2018). *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*. Springer International Publishing.
- Bagley, Carl (1996). Black and white unite or flight? The racialised dimension of schooling and parental choice. *British Educational Research Journal*, 22(5), 569-580.

- Baldassar, Lorena y Merla, Laura (Eds.) (2014). *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care. Understanding Mobility and Absence in Family Life*. Routledge.
- Balibar, Etienne (2009). *Spinoza. De la individualidad a la transindividualidad*. Brujas.
- Balza, Isabel (2014). Los feminismos de Spinoza: corporalidad y renaturalización. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 63, 13-26.
<http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199491>
- Barad, Karen & DeKoven, Marianne (2001). Re(Con)figuringspace, time, and matter. En Marianne DeKoven (Ed.). *Feminist locations: Global land local, theory and practice* (pp.75–109). RutgersUniversityPress.
- Barad, Karen (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168-187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, 3(2), 240-268.
<http://dx.doi.org/10.3366/drt.2010.0206>
- (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.

- (2012). Nature's queer performativity. *Kvinder, Køn & Forskning*, 1(2), 25-53. <https://doi.org/10.7146/kkf.v0i1-2.28067>
- (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831. <https://doi.org/10.1086/345321>

Barañano Cid, Margarita (2005). Escalas, des/reanclajes y transnacionalismo. Complejidades de la relación global-local. En Antonio Ariño Villaroya (ed.) *Las encrucijadas de la diversidad cultural* (pp. 425-451). CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Barañano Cid, Margarita; Riesco Sanz, Alberto; Romero Bachiller, Carmen y García López, Jorge (2006). *Globalización, inmigración transnacional y reestructuración de la región metropolitana de Madrid. Estudio del Barrio de Embajadores* (Primer premio de investigación de la Fundación Sindical de Estudios, en su edición 2006), Madrid: Fundación Sindical de Estudios- CCOO de Madrid, GPS ed.

Barudy, Jorge (2021, noviembre, 22 y 23). *El tratamiento de familias en donde se producen abusos y malos tratos infantiles*. [Comunicación de congreso]. Jornadas El tratamiento familiar en situaciones de malos tratos y abuso en la infancia, Mallorca, España.

https://www.edumargen.org/docs/2018/curso2720/unid06/apunte03_06.pdf

Bauböck, Rainer (1994). *Transnational Citizenship. Membership and Rights in International Migration*. Edward Elgar.

Bendel, Petra (2005). ¿Blindando la «fortaleza europea»? Intereses, valores y cambios jurídicos en la política migratoria de la Unión Europea. *Migración y Desarrollo*, 4, 54-64.

Bennett, Jane (2010). *Vibrant matter*. Duke University Press.

Bergson, Arguably (2005). *Matter and Memory*. Zone Books.

Bernstein, Basil (1970). Education Cannot Compensate for Society. *New Society*, 15.

Bertomeu Navarro, Andrea (2018). La reforma (Sui Generis) de la Ley Orgánica 4/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su difícil conciliación con la protección internacional de los Derechos Humanos y de los refugiados. *Revista Jurídica de Buenos Aires*, 42 (95), 181-202.

http://www.biblioeco.unsa.edu.ar/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=47280

Bhabha, Homi K. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.

- Bhandar, Brenna & Toscano, Alberto (2015). Race, real estate and real abstraction. *Radical Philosophy*, 194, Nov/Dec.
<https://www.radicalphilosophy.com/article/race-real-estate-and-real-abstraction>
- Bialakowsky, Alberto, Rosendo, Ernestina, Crudi, Roxana, Zagami, Mónica, Reynals, Cristina, López, Ana Laura y Haimovici, Nora (2006). La violencia del método institucional en el continuum de exclusión-extinción. *Subjetividad y Procesos*, 9, 69-89.
- Bilge, Sirma (2010). Beyond Subordination vs. Resistance: An Intersectional Approach to the Agency of Veiled Muslim Women. *Journal of Intercultural Studies*, 31 (1), 9–28. <https://10.1080/07256860903477662>
- Blackman, Lisa, Cromby, John, Hook, Derek, Papadopoulos, Dimitris & Walkerdine, Valerie (2008). Creating Subjectivities. *Subjectivity*, 22, 1-27. <https://doi.org/doi:10.1057/sub.2008.8>
- Blair Trujillo, Elsa (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33.
- Boal, A. (2013). *Teatro del oprimido*. Alba.
- Boler, Megan (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.
- Bonal, Xavier (2018). La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261471> [Último acceso: 18/05/23]

Bonal, X., y Albaigés, Bernat (2009). La segregación escolar en Cataluña.

Cuadernos de Pedagogía, 387, 89-94.

Bonal, Xavier, Zancajo, Adriçan and Scandurra, Rosario (2019). Residential Segregation and School Segregation of Foreign Students in Barcelona.

Urban Studies, 56(15), 3251–3273.

<https://doi.org/10.1177/0042098019863662>

Borja, Jordi (2016). Prólogo. En Anna Ortiz Guitart, Maria Prats Ferret y Maria

Dolors García Ramón, *Espacios públicos, género y diversidad*.

Geografías para unas ciudades inclusivas (pp. 5-20). Icaria.

Bozalek, Vivienne and Zembylas, Michalinos (2016). Critical Posthumanism,

New Materialisms and the Affective Turn for Socially Just Pedagogies in Higher Education. *South African Journal of Higher Education*, 30(3),

193-200. <https://doi.org/10.20853/30-3-652>

Bozalek, Vivienne (2018). Socially Just Pedagogies. En Rosi Braidotti & Maria

Hlavajova (Eds.), *Posthuman Glossary* (pp. 396-397). Bloomsbury

Academic.

Bonhomme, Macarena (2021). Racismo en barrios multiculturales en Chile:

Precariedad habitacional y convivencia en contexto migratorio.

Bitácora Urbano Territorial, 31(l), 167-181.

<https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n1.88180>

Brah, Avatar (2004). Diferencia, diversidad y diferenciación. En bell hooks, Avatar Brah, Chela Sandoval, Gloriz Anzaldúa (Eds:). *Otras inapropiables. Feminismos desde la frontera*. Traficantes de sueños.

Braidotti, Rosi (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

- (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- (1994). *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*. Columbia University Press.
- (2011). *Nomadic Theory. The portable Rosi Braidotti*. Columbia University Press.
- (1991). *Patterns of Dissonance. A Study of Women in Contemporary Philosophy*. Polity Press.
- (2018). *Por una política afirmativa*. GEDISA.
- (2009). *Transposiciones: Sobre la ética nómada*. Gedisa.

Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Paidós.

Referencias

- (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
 - (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*.
Paidós.
 - (2009a). *Dar cuenta de sí mismo: violencia ética y responsabilidad*.
Amorrortu.
 - (2009b). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
 - (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: hacia una teoría performativa de la
asamblea*. Paidós.
 - (2020). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Butler, Judith & Athanasiou, Athena (2013). *Dispossession: The Performative in
the Political: Conversations with Athena Athanasiou*. Polity Press.
- Camargo, A. (2014). Arrancados de raíz: Causas que originan el
desplazamiento transfronterizo de niños, niñas y adolescentes no
acompañados y separados de Centroamérica y su necesidad de
protección internacional. *ACNUR*.
[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2014/982
8.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2014/9828.pdf)
- Campillo, Antonio (2013). Diez tesis sobre la violencia. *Eikasía. Revista de
Filosofía*, 65-74.

Cano Abadia, Monica (2021). *Judith Butler. Performatividad y vulnerabilidad*.

Shackleton Books.

- (2014). Transformaciones performativas: Agencia y vulnerabilidad en Judith Butler. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, 5, 1-16.
- (2017). Vulnerabilidad posthumana cosmopolita. Desplazamientos críticos para una justicia global. *Astrolabio. Revista Internacional de filosofía*, 19, 269-279.

<https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/318902>

Carbin, Maria & Edenheim, Sara (2013). The intersectional turn in feminist theory in feminist theory. A dream of a commonlanguage? *European Journal of Women's Studies*, 20(3), 233-248.

<https://doi.org/10.1177/1350506813484723>

Carman, María, Viera, Neiva y Segura, Ramiro (2013). Introducción.

Antropología, diferencia y segregación urbana. En María Carman, Neiva Viera y Ramiro Segura (coords.), *Segregación y diferencia en la ciudad*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO): Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda.

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140707123234/segregacion_ydiferencia.pdf

Carrasco Carpio, Concepción (2015). La vulnerabilidad laboral de los extranjeros en España. *Migraciones Internacionales*, 8 (2),41-72.
<https://doi.org/10.17428/rmi.v8i2.600>

Carrasco, Silvia, Pàmies, Jordi, Ponferrada, Maribel, Ballestín, Beatriz y Bertran, Marta (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En Francisco Javier García y Silvia Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Estudios Create.

Carrasco Pons, Silvia (2011). Segregación escolar e inmigración: repensando planteamientos y alternativas. En Francisco Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 269-288). Secretaría General Técnica.

Casal, Joachim, García, Maribel y Planas, Jordi (1998). Les reformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe: paradoxes d'un succès. *Revista Formation Emploi*, 62, 73-85.

Castells, Manuel (1978). *City, class and power*. MacMillan.

Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre.

Chakravartty, Paula & da Silva, Denise Ferreira (2012). Accumulation, dispossession, and debt: the racial logic of global capitalism—an introduction. *American Quarterly*, 64(3), 361–385.
<https://doi.org/10.1353/aq.2012.0033>

Cielemecka, Olga y Revelles-Benavente, Beatriz (2019). Producción de conocimiento «knowmada» en tiempos de crisis. En Beatriz Revelles-Benavente y Ana M^a González Ramos (Eds.), *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política*. Morata.

Clough, Patricia (2007). *The affective turn: Theorising the social*. Duke University Press.

Colectivo Ioé (2005). *Inmigración y vivienda en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Col·lectiu Repensar Bonpastor (Ed.) (2016). *Repensar Bonpastor. Tejiendo historias urbanas de Barcelona desde el umbral de las Casas Baratas*.
<https://archive.org/details/RepensarBonpastor> [Último acceso: 07/06/2023]

- Collins, Patricia Hill y Bilge, Sirma (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- Collins, Patricia Hill (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness and the politics of empowerment*. Routledge.
- Colman, Felicity (2010). Affect. En Adrian Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary* (11-13). Edinburgh University Press.
- Colman, Felicity & Stapleton, Erin K. (2017). Screening feminisms. Approaches for teaching sex and gender in film. En Beatriz Revelles Benavente & Ana M. González Ramos (Eds.), *Teaching Gender: Feminist Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315204161>
- Conley, Tom (2005). Faciality. En Adrian Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary* (pp. 101-103). Edinburgh University Press.
- Contreras Hernández, Paola y Trujillo Cristoffanini, Macarena (2017). Desde las epistemologías feministas a los feminismos decoloniales: Aportes a los estudios sobre migraciones. *Athenea Digital*, 17(1), 145-162.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1765>
- Connell, F. Michael & Clandinin, D. Jean (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X019005002>

- Coole, Diana & Frost, Samantha (Eds.). (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. Duke University Press.
- Curiel, Ochy (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Nómadas*, 26, 92-101.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3997720>
- Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/>
- Crenshaw, Kimberle (1989). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cresswell, Tim (2004). *Place: a short introduction*. Blackwell.
- (2010). Towards a politics of mobility. *Environment and Planning D: Society and Space*, 28, 17-31. <https://doi.org/10.1068/d11407>
- Cruz, María Angélica, Reyes, María José y Cornejo, Marcela (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio*, 45, 253-274.
<http://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005>

- Dauids, Tine & Willemse, Karin (Coords.) (2014). Embodied Engagements: Feminist Ethnography at the Crossing of Knowledge Production and Representation, *Women's Studies International Forum*, 43.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2014.02.001>
- Davies, Browyn (2016). Ethics and the new materialism: a brief genealogy of the 'post' philosophies in the social sciences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2016.1234682>
- Debaise, Didier (2004). Qu'est-ce-qu'une pensée relationnelle? *Revista Multitudes*, 4(4), 15-23. <https://doi.org/10.3917/mult.018.0015>
- DeLanda, Manuel (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. Bloomsbury Academic.
- (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh University Press.
- Deleuze, Gilles (1986). *Cinema 1: The Movement-Image*. University of Minnesota Press.
- (1994). *Diferencia y repetición*. Columbia University Press.
 - (1992). *Expressionism in Philosophy: Spinoza*. Zone Books.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Felix (1975). *Kafka: pour une littérature mineure*. Les éditions de minuit.
- (2002). *Mil mesetas*. Pre-Textos.

Deleuze, Gilles & Partnet, Claire (1987). *Dialogues*. Columbia University Press.

Delgado, Manuel (2017). *La ciudad mentirosa. Fraude y miseria del "modelo Barcelona"*. Catarata.

- (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Anagrama.

de Riba Mayoral, Silvia, Hernández Hernández, Fernando y Revelles

Benavente, Beatriz (2020). Aportaciones para la formación del profesorado y una pedagogía de los afectos. En Estibaliz Aberasturi Apraiz, Fernando Hernández Hernández, José Miguel Correa Gorospe, Juana María Sancho Gil (Eds.), *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp. 185-201). Octaedro.

de Riba Mayoral, Silvia [en prensa]. *Las prácticas audiovisuales colaborativas como fenómeno pedagógico, feminista y afectivo de investigación. Un estudio difractivo desde el giro afectivo y los nuevos materialismos feministas*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]

- (2020). (Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismo/s*, 35, 321-338. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.12>

- de Riba Mayoral, Silvia y Beatriz Revelles-Benavente (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente*, 16, 7-30.
<https://doi.org/10.17561/rtc.n16.1>
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (2022). Resolució EDU/819/2022, de 21 de març, Departament d'Educació. Núm. 8635 - 28.3.2022.
<https://www.sindicat.net/wp-content/uploads/2022/02/1898051.pdf>
- Dikeç, Mustafa (2007). *Badlands of the republic: Space, politics and urban policy*. Blackwell.
- Dolphijn, Rick and Van der Tuin, Iris (2012). *New Materialism. Interviews and Cartographies*. Open Humanities Press.
- Dreby, Joanna (2009). Gender and transnational gossip. *Qualitative Sociology*, 32, 33-52. <https://doi.org/10.1007/s11133-008-9117-x>
- Due, Clemence, Riggs, Damien and Augoustinos, Martha (2014). Research with children of migrant and refugee backgrounds: A review of child-centered research methods. *Child Indicators Research*, 7(1), 209-227. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9214-6>
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2011). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Dussel, Enrique (1999). Más allá del Eurocentrismo: El Sistema-mundo y los límites de la modernidad. En Santiago Castro Gómez, Óscar Guadiola

- Rivera y Carmen Millán de Benavides (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y Práctica de la Crítica Postcolonial*. Instituto de Estudios Pensar. Universidad Javeriana. Bogotá.
- Dwyer, Claire (1999). Veiled Meanings: Young British Muslims Women and the Negotiation of Difference. *Gender, Place and Culture*, 6, 5–26.
- EAPN España (2013). Documento de posición sobre vivienda.
https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/recursos/1/130925_documento_vivienda_V2.pdf
- Engels, Friedrich (2008). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Alianza.
- Escarbajal Frutos, Andrés, Izquierda Rus, Tomás y Abenza Pastor, Beatriz (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (1), 121-139. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Espinola Orrego, Gilda (2007). Buscando arraigo. Inmigrantes y vivienda: otro modo de exclusión. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 6, 91-106.
- Estalayo Bielsa, Paula, Hernández Hernández, Fernando, Lozano Mulet, Paula y Sancho Gil, Juana M.^a (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en

escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias.

Revista Izquierdas, 51, 1-23.

Estalayo Martín, Luis Manuel (2004). Historia, inmigración y maltrato. *Trabajo Social Hoy*, <https://estalayopsicologo.com/>

Farías, Ignacio (2008). Hacia una nueva ontología de lo social. Manuel DeLanda en entrevista. *Persona Y Sociedad*, 22(1), 75-85.

<https://doi.org/10.53689/pys.v22i1.159>

Fernández, Ana María (2006). Lógicas colectivas de la multiplicidad: cuerpos, pasiones y políticas. *Tramas 25, UAZM-X*, 129-153.

Fernández Bessa, Cristina (2010). Movilidad bajo sospecha. El conveniente vínculo entre inmigración y criminalidad en las políticas migratorias de la Unión Europea. *REMHU - Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 18 (35), 137-154.

Ferrero, Graciela (2022). Prólogo. En Graciela Ferrero, Natalia Ferreri y Gabriela Mondino (Compiladoras), *Retóricas contemporáneas de la violencia: lecturas anotadas* (pp. 9-18). Teseo.

Filigrana, Pastora (2020). *El pueblo gitano contra el sistema-mundo*.

Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista. Akal/Inter Pares.

Fundación Secretariado Gitano (2022). *Informe Anual 2021*. FSG.

Foucault, Michel (1991). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad del saber*.

Siglo XXI.

- (1984). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Galaz, Caterine (2012). El señuelo de la integración: Los procesos de diferenciación, subjetivación y subalternización en los dispositivos educativos para las mujeres inmigradas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 89-103.

Gandarias Goikoetxea, Itziar (2014). Tensiones y distensiones en torno a las relaciones de poder en investigaciones feministas con Producciones Narrativas. *Quaderns de Psicologia*, 16 (1), 127-140.

<https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1210>

Garcés, Marina (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.

- (2013). *Un mundo común*. Bellaterra.

García Agustín, Óscar (2008). Fronteras discursivas: Las políticas migratorias de inclusión y exclusión en la Unión Europea. *Discurso & Sociedad*, 2(4), 746-768.

García García, Maribel (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del

profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula abierta*, 86, 55-74.

Garzón Martínez, T. (2011). 'Es de suponer que semejante delito haya sido cometido por mujeres...', o el miedo a las otras. *Andamios*, 8(17), 91-115.

Geerts, Evelien (2016, 14 de agosto). Ethico-onto-epistem-ology. En *Almanac*. <https://newmaterialism.eu/almanac/e/ethico-onto-epistem-ology.html> [Último acceso: 31/05/2023].

Geerts, Evelien & van der Tuin, Iris (2013). From intersectionality to interference: Feminist onto-epistemological reflections on the politics of representation. *Women's Studies International Forum*, 41(3), 171-178. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2013.07.013>

Gerrard, Jessica, Rudolph, Sophie & Sriprakash, Arathi (2016). The Politics of Post-Qualitative Inquiry: History and Power. *Qualitative Inquiry*, 23(5), 384-394. <https://doi.org/10.1177/1077800416672694>

Ghoreishi, Samira (2017). «My Stealthy Freedom» Facebook Page: An Opportunity for the Iranian Feminist Movement? Paper presented at the New Zealand Political Studies Association Conference, Otago. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17145.42084>

- Gilligan, Carol (1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- Giménez Montiel, Gilberto (2016). Cultura, interculturalidad y migraciones. En Nuria Sanz y José Manuel Valenzuela Arce (Coords.), *Migración y cultura* (pp. 83-92). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Giroux, Henry (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu.
- Gómez Alfaro, Antonio (1993). *La Gran Redada de gitanos: España, la prisión general de gitanos en 1749*. Presencia Gitana.
- Gómez Espino, Juan Miguel (2019). School Zoning, Spatial Proximity and Socio-economic Segregation: the Cases of Seville and Malaga. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 168, 35-54.
<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>
- González González, M.^a Teresa (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1).
- Greene, Jennifer C. (2013). On rhizomes, lines of flight, mangles, and other assemblages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 749-758. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788763>

- Gregorio Gil, Carmen (2006). Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: Representación y Relaciones de poder. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 22-39.
- Gregoriou, Zelia (2011). Questioning the Location of Gender in Integration Discourses and Policies. En The Mediterranean Institute of Gender Studies (Coord.), *Young Migrant Women in Secondary Education: Promoting Integration and Mutual Understanding through Dialogue and Exchange*, (pp. 7-21). Nicosia: University of Nicosia Press.
- Grewal, Inderpal (2006a). Gender, Culture, and Empire: Postcolonial U.S. Feminist Scholarship. *Feminist Studies*, 32(2), 380-394.
<https://doi.org/10.2307/20459092>
- (2006b). *Saving the Security State. Exceptional Citizens in Twenty-First-Century America*. Duke University Press.
- Grosfoguel, Ramón (2010). *La descolonización de la economía política*. Universidad Libre de Bogotá.
- Grosz, Elizabeth (1999). *Becomings: Explorations in Time, Memory, and Futures*. Cornell University Press.
- (2004). *The Nick of Time: Politics, Evolution, and the Untimely*. Duke University Press.

- (1994). *Volatile Bodies*. Bloomington.

Guasch, Oscar (1997). *Observación participante*. CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Güereca Torres, Raquel (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios*, 29 (74), 11-32.

<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/92>

9

Guyotte, Kelly (2017). Encountering Bodies, Prosthetics, and Bleeding: A Rhizomatic Arts Based Inquiry. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(3), 53-65.

<http://journals.hioa.no/index.php/term>

Halberstam, Jack (2018). *El arte queer del fracaso*. Egales.

Hall, Stuart (2002). Race, Articulation and the Societies Structured in Dominance. En Philomena Essed y David Theo Goldberg (Eds.), *Race Critical Theories* (pp. 38-68). Blackwell.

Hammar, Tomas (1990). *Democracy and the Nation State: Aliens, Denizens and Citizens in a World of International Migration*. Avebury.

Hammersley, Martyn (2017). What is ethnography? Can it survive? Should it?

Ethnography and Education, 13(1), 1-17.

<https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.

Han, Byung-Chul (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.

Haraway, Donna. J. (2020). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

- (1991). *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature*.

Routledge.

- (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), pp. 575-599.

- (2008). *When Species Meet*. Universidad de Minnesota.

Harding, Sandra (1991). *Whose science? Whose knowledge? Thinking for women's lives*. Cornell University Press.

Haman, Graham (2015). *Hacia el realismo especulativo. Ensayos y conferencias*. Caja Negra.

Harvey, David (2007). *Espacios del capital: Hacia una geografía crítica*. Akal.

- (1973). *Social justice and the city*. Johns Hopkins. University Press.

- (2003). The Right to the City. *International Journal of Urban and Regional Research*, 27(4), 939-941.
<https://doi.org/10.1111/j.0309-1317.2003.00492.x>

Hernández Domínguez, Myriam (2018). Un acercamiento al enfoque interseccional de las opresiones: liberar los monstruos que intersectan. *Citecma: Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, 2, 19-28.
<https://doi.org/10.4995/citecma.2018.8799>

Hernández Hernández, Fernando (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

- (2011). Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes. *Indaga-t - Grup d'Innovació Docent per a afavorir la Indagació*, INDAGA-T(1), 12-18.
<http://hdl.handle.net/2445/20946>

Hernández Hernández, Fernando, Canales Bonilla, Carlos y Lozano Mulet, Paula (2020). Expandir la investigación: las trayectorias de aprendizaje del grupo de la Perspectiva Educativa de los Proyectos de Trabajo (PEPT). En Estibaliz Aberasturi Apraiz, Fernando Hernández Hernández, José Miguel Correa Gorospe, Juana María Sancho-Gil (Eds.), *¿Cómo*

aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos (pp. 203-218). Octaedro.

<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/05/16223.pdf>

Hernández Pedreño, Manuel y López Carmona, Diego (2013). Condición inmigrante y exclusión residencial. En Manuel Hernández Pedreño (Coord.). *Vivienda y exclusión residencial*. Editum.

Hiitola, Johanna (2021). Studying Intimacies that Matter: Affective Assemblages in Research Interviews with Forced Migrants. *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 29(3), 178-189.

<https://doi.org/10.1080/08038740.2021.1890209>

Hickey-Moody, Anna & Willcox, Marissa (2019). Entanglements of Difference as Community Togetherness: Faith, Art and Feminism. *Social Sciences*, 8(9), 264, 1-21. <https://doi.org/10.3390/socsci8090264>

Hill Collins, Patricia & Bilge, Sirma (2019). *Interseccionalidad*. Morata.

Hinton, Peta & van der Tuin, Iris (2014). Preface. *Women: A Cultural Review*, 25(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1080/09574042.2014.903781>

Hobsbawm, Eric (2011). *Guerra y paz en el siglo XXI*. Crítica.

Hondagneu-Sotelo, Pierrette y Ávila, Ernestine (1997). «I'm here but I'm there»: the meanings of Latina transnational motherhood. *Gender and Society*,

11(5), 548-571.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/089124397011005003>

Hong, Soo (2011). *A cord of three strands: A new approach to parent engagement in schools*. Harvard University Press.

Hoodfar, Homa (2003). More than Clothing: Veiling as an Adaptive Strategy. En Alvi, Sajida, Homa Hoodfar, and Sheila McDonough (Eds.), *The Muslim Veil in North America: Issues and Debates*, (pp. 3-40). Women's Press.

hooks, bell (2020). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Consonni.

- (2021b). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- (2004). Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista. En bell hooks, Avar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa (Eds.), *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, Traficantes de sueños.
- (2021a). *Todo sobre el amor*. Paidós.
- (1991). *Yearning: Race, gender and cultural politics*. Turnaround.

Iborra, Yeray S. (2018, 22 de junio). Separadas por el tamaño de una habitación: familias que no se pueden reagrupar por la superficie de un dormitorio. Catalunya Plural. Diario de derechos y pensamiento crítico. <https://catalunyaplural.cat/es/separadas-por-el-tamano-de-una-habitacion-el-drama-de-las-familias-que-no-pueden-reagrupar-por-la-superficie-de-una-estancia/>

Infobare (2022, 1 de julio). América Latina vuelve a dominar el ranking de las ciudades más violentas del mundo. *Infobae*.

<https://www.infobae.com/america/america-latina/2022/07/01/america-latina-vuelve-a-dominar-el-ranking-de-las-ciudades-mas-violentas-del-mundo/>

Instrucciones Dirección General de Migraciones 4/2020, sobre la flexibilización del requisito de medios suficiente en la tramitación de autorizaciones de residencia por reagrupación familiar.

<https://static.ecestaticos.com/file/4a3/db6/889/4a3db688967895f96142d377945b46e9.pdf>

Jackson, Alecia Y., & Mazzei, Lisa A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.

Jiménez Díaz, José Francisco (2021). Un proceso de glocalización en su contexto sociopolítico: migraciones hacia el poniente almeriense. *Praxis Sociológica*, 12, 195-219.

Juelskjaer, Malou (2013). Gendered subjectivities of spacetimematter. *Gender and Education*, 25 (6), 754-768.

<https://doi.org/10.1080/09540253.2013.831812>

Junqueira, Eduardo S. (2009). Feminist Ethnography in Education and the Challenges of Conducting Fieldwork: Critically Examining Reciprocity

and Relationships between Academic and Public Interests.

Perspectives on Urban Education, 73-79.

<https://urbanedjournal.gse.upenn.edu/archive/volume-6-issue-1-spring-2009/feminist-ethnography-education-and-challenges-conducting-fieldwork>

Keating, AnnLouise (1995). Interrogating «Whiteness», (De)Constructing «Race». *College English*, 57(8), 901-918.

<https://doi.org/10.2307/378620>

Keith, Michael & Pile, Steve (1993). *Place and the politics of identity*.

Routledge

Kenney, Moira Rachel (2001). *Mapping Gay L.A.: The Intersection of Place and Politics*. Temple University Press.

Kergoat, Daniele (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux.

En: Dorlin, Elsa (org.) *Sex, Race, Class. Pour une épistémologie de la domination* (pp. 111-125). PUF, Actuel Marx Confrontations.

Kern, Leslie (2021). *Ciudad feminista. La lucha por el espacio en un mundo diseñado por hombres*. Bellaterra.

Khoja-Moolji, Shenila & Alyssa Niccolini (2016). Watch Me Speak: Muslim Girls' Narratives and Postfeminist Pleasures of Surveillance. En Emily van der Meulen & Robert Heynen (Eds.), *Expanding the Gaze: Gender,*

- Public Space, and Surveillance*, (pp. 84-102). University of Toronto Press.
- Kirby, Vicki (2011). *Quantum anthropologies: Life at large*. Duke University Press.
- Kirova, Anna & Emme, Michael (2008). Fotonovela as a Research Tool in Image-Based Participatory Research with Immigrant Children. *International Journal of Qualitative Methods*, 7, 35-57.
<https://doi.org/10.1177/160940690800700203>
- Kleinman, Adam (2012). Intra-actions. *Mousse*, 34, 76–81.
- Kobayashi, Audrey (1994). Coloring the Field: Gender, “Race,” and the Politics of Fieldwork. *The Professional Geographer*, 46(1), 73-80.
<https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1994.00073.x>
- Kostakopoulou, Theodora (2010). The anatomy of civic integration. *Modern Law Review*, 73(6), 933-958.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2230.2010.00825.x>
- Kristeva, Julia (1989). *Poderes de la perversión: ensayo sobre Louis-Ferdinand Céline*. Siglo XXI.
- Lacan, Jacques (1983). *Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Paidós.

- Lagomarsino, Francesca (2014). Familias en movimiento: más allá de los estereotipos de la maternidad transnacional. *Papeles del CEIC*, 2(108), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1387/pceic.13002>
- Lakoff, Robin (1975). *Langue and Woman's Place*. Harper Colophon Books.
- Lara, Ali; Wen, Liu; Ashley, Colin Patrick; Nishida, Akemi; Liebert, Rachel Jane; Billies, Michelle (2017). Affect and subjectivity. *Subjectivity*, 10, 30-43. <https://doi.org/10.1057/s41286-016-0020-8>
- Lather, Patti (1991). *Getting Smart. Feminist research and pedagogy with/in the Postmodern*. Routledge.
- Lázaro Castellanos, Rosa y Jubany Baucells, Olga (2012). Mujeres de origen inmigrante: Cuerpos y subjetividades en movimiento. *Ra Ximhai*, 8(1), 169-180.
- Lazzarato, Mauricio (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traficantes de sueño.
- Leathwood, Carole & Hey, Valerie (2009). Gender/ed Discourses and Emotional Sub-Texts: Theorising Emotion in UK Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 14(4), 429-440.
- Lefebvre, Henri (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- (1969). *El derecho a la ciudad*. Península.

Referencias

Le Guin, Ursula K. (2017). *Contar es escuchar: sobre la escritura, la lectura, la imaginación*. [EPUB]. Círculo de Tiza.

Leithwood, Kenneth & Jantzi, Doris (2000). The Effects of Transformational leadership on Organizational Conditions and Student Engagement with School. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

<https://doi.org/10.1108/09578230010320064>

Leppänen, Taru (2018, 2 de abril). Race. En *Almanac*.

<https://newmaterialism.eu/almanac/r/race.html> [Último acceso: 01/06/2023]

Lévinas, Emmanuel (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós.

- (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238m de 4 de 10/1990).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE núm. 10, de 12/2000). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con>

Lewontin, Richard C. (1983). The Organism as the Subject and Object of Evolution. *Scientia*, 77(18), 65-82.

Lingard, Bob & Keddie, Amanda (2013). Redistribution, Recognition and Representation: Working Against Pedagogies of Indifference.

Pedagogy, Culture & Society, 21(3), 427-447.

<https://doi.org/10.1080/14681366.2013.809373>

Livesey, Graham (2010). Assemblage. En Adrian Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary*. Revised Edition. Edinburgh University Press.

López Carmona, Diego y Hernández Pedreño, Manuel (2015). Ser inmigrante y vivir en España en un contexto de crisis internacional: Análisis crítico de la evolución de las políticas públicas de inmigración y vivienda.

Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social, 5 (8), 68-89.

Lorde, Audre (2007). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Crossing Press.

Lorraine, Tamsin (2009). Feminist Lines of Flight from the Majoritarian Subject. *Deleuze Studies*, 2, 60-82.

<https://doi.org/10.3366/E1750224108000366>

Lozano Mulet, Paula, de Riba Mayoral, Silvia, Estalayo Bielsa, Paula, & Riera Retamero, Marina (2022). Beyond ethnocentric perspectives in Spanish schools: Rethinking inclusion, the curriculum, and subjectivity. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 22(2), 148-164.

<https://doi.org/10.1111/sena.12371>

- Lugones, María (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *RIFP: Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, 61-75.
- Luttrell, Wendy (2000). Good enough' methods for ethnographic research. *Harvard Educational Review*, 70(4), 499-523.
- Lykke, Nina (2011). Intersectional analysis: Black box or useful critical feminist thinking technology? En Helma Lutz, Maria Teresa Herrera Vivar & Linda (Eds.), *Framing Intersectionality: Debates on a Multi-Faceted Concept in Gender Studies* (pp. 207–220). Taylor & Francis.
- Lynch, Kathleen (2010). Carelessness: A Hidden Doxa of Higher Education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 9 (1), 54–67.
<https://doi.org/10.1177/1474022209350104>
- M'Charek, Amade (2013). Beyond Fact or Fiction: On the Materiality of Race in Practice. *Cultural Anthropology*, 28(3), 420-442.
<https://doi.org/10.1111/cuan.12012>
- Macdonald, Myra (2006). Muslim Women and the Veil. *Feminist Media Studies*, 6 (1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14680770500471004>
- Magi, L. (2009). Entrevista: Joe Sacco. Periodista y dibujante. *El País*.
https://elpais.com/diario/2009/10/25/cultura/1256421601_850215.html?event_log=go

- Mamani, Chana (2022). Micro-racismos del racismo estructural. (Y epistemologías territoriales para el trabajo social). *Ts. Territorios-Revista de trabajo social*, VI(6), 209-220.
<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/ts/article/view/1352>
- Marcos, Liliana y Ubrich, Thomas (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje atrás a nadie*. Madrid, Save the children.
<https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/necesita-mejorar-fracaso-escolar-savethechildren-ok.pdf> [Último acceso: 18/05/2023]
- Marrero Guillamón, Isaac (2008). *La fábrica del conflicto. Terciarización, lucha social y patrimonio en Can Ricart, Barcelona*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/722>
- Martínez de Lizarrondo, Antidio (2009a). La integración de inmigrantes en España: el modelo patchwork. *Migraciones*, 26, 115–146
- Martínez de Lizarrondo, Antidio (2009b). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251–276.
- Marx, Karl (2008) [1967]. *El capital: crítica de la economía política*. Editors.

Mato, Daniel (2014). No «estudiar al subalterno», sino estudiar con grupos sociales «subalternos» o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder. *Desafíos*, 26(1), 237-264.

Maturana, Humberto (1992). *Emociones y lenguaje en educación y política*. CED-Ediciones Pedagógicas Chilenas.

Massey, Doreen B. (2005) *For space*. Sage.

- (1999). *Power-geometries and the Politics of Space-time: Hettner-Lecture 1998*. Department of Geography, University of Heidelberg.
- (1994). *Space, place and gender*. Cambridge Polity Press.

Massumi, Brian (2002). *Parables for the Virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham.

Mata, Valeria (2023). *Todo lo que se mueve*. Comisura.

Mayes, Eve (2019). The mis/uses of ‘voice’ in (post)qualitative research with children and young people: Histories, politics and ethics. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32, 1-19.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1659438>

MacLure, Maggie (2013). Classification or wonder? Coding as analytic practice in qualitative research. En Rebecca Coleman & Jessica

Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 164-183).
Edinburgh University Press.

Mbembe, Achille (2003). Necropolitics. *Public Culture*, 15(1), 11-40.
<https://doi.org/10.1215/08992363-15-1-11>

McKay, Deirdre (2006). Translocal circulation: place and subjectivity in an
Extended Filipino Community. *The Asia Pacific Journal of
Anthropology*, 7 (3), 265-278.
<https://doi.org/10.1080/14442210600979357>

McLeod, Julie & Yates, Lyn (2006). *Making modern lives: subjectivity,
schooling and social change*. State University of New York Press.

McRobbie, Angela. (2009). *The aftermath of feminism: Gender, culture, and
social change*. Sage Publications.

Medina Zárate, Julián y Uchôa de Oliveira, Flávia M. (2019). Why should we
be interested in the specificity of subjectivity and neoliberalism in Latin
America? *Subjectivity*, 12, 281-287.
<https://doi.org/10.1057/s41286-019-00083-8>

Meissner, Hanna (2014). La política como encuentro y responsabilidad.
Aprender a conversar con los otros enigmáticos. *Artnodes*, 14, 35-41.
<http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i14.2408>

- Mellor, David (2003). Contemporary Racism in Australia: The Experiences of Aborigines. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(4), 474-486.
<https://doi.org/10.1177/0146167202250914>
- Merleau-Ponty, Maurice (1955). *Les aventures de la dialectique*. París.
- Mezzadra, Sandro (2005). *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Traficantes de Sueños.
- Mezzadra, Sandro y Neilson, Brett (2017). *La frontera como método*. Traficantes de sueños.
- Mies, M. (1983). Towards a methodology for feminist research. En Gloria Bowles & Renate Duelli Klein (Eds.), *Theories of Women's Studies* (pp. 117-139). Routledge & Kegan Paul.
- Mignolo, Walter (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- (2005). La colonialidad a lo largo y ancho; el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso-Unesco.
 - (2000). *Local Histories / Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking*. Princeton University Press.
- Millett, Kate (2010). *Política sexual*. Cátedra.

- Mínguez Vallejos, Ramón (2016). La pedagogía de la alteridad ante el fenómeno de la exclusión: cuestiones y propuestas. *Revista virtual REDIPE*, 5(3), 11-28.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/issue/view/11>
- Mirza, Heidi Safia & Meetoo Veena (2018). Empowering Muslim girls? Post-feminism, multiculturalism and the production of the 'model' Muslim female student in British schools. *British Journal of Sociology of Education*, 39(2), 227-241.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1406336>
- Mirza, Heidi Safia (2013). «A second skin»: Embodied intersectionality, transnationalism and narratives of identity and belonging among Muslim women in Britain. *Women's Studies International Forum*, 36, 5–15.
- Mohanty, Chandra Talpade (2008). Bajo los ojos de occidente. *Academia Feminista y discurso colonial*. En Liliana Suárez Navaz y Aída Hernández (Eds.), *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. Cátedra.
- (2003). *Feminism without Borders. Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Duke University Press.

Molina, Irene (2001). Segregación étnica residencial en la ciudad sueca. Un proceso de racialización. *Scripta Nova*, 5, 79-104.

Molina, Irene, Galleguillos, Ximena, y Grundström, Karin (2022). Ciudad, vivienda y género desde una mirada incluyente e interseccional. *Revista INVI*, 37(104), 1-9.

<https://doi.org/10.5354/0718-8358.2022.66855>

Motta, Sara & Bennett, Anna (2018). Pedagogies of care, care-full epistemological practice and 'other' caring subjectivities in enabling education. *Teaching in Higher Education*, 23 (5), 631-646.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465911>

Moore, Donald S., Kosek, Jake & Pandian, Anand (2003). 'The cultural politics of race and nature: terrains of power and practice. En *Race, Nature and the Politics of Difference*, Donald S. Moore, Jake Kosek & Anand Pandian (Eds.) (pp. 1-70). Duke University Press.

Murillo, F. Javier (2020). Segregación Escolar como Opresión. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4).

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/12812>

Murillo, F. Javier y Martínez Garrido, Cynthia (2020). Segregación Escolar como Opresión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia*

y Cambio en Educación, 18(4), 5-8.

<https://revistas.uam.es/reice/article/view/12812>

Murillo, F. Javier, Martínez-Garrido, Cynthia, Belavi, Guillermina (2017).

Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423.

<https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>

Nancy, Jean-Luc (2000). *Being Singular Plural*. Stanford University Press.

Narayan, Deepa (2000). *La voz de los pobres ¿hay alguien que nos escuche?*

Mundi-Prensa.

Nardini, Krizia (2014). Volverse otro: el pensamiento encarnado y la ‘materia o importancia transformadora’ de la teorización del (nuevo) materialismo feminista. *Artnodes*, 14, 18-25. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i14.2412>

Nasi, Mónica Silvia (2005). *French Theory. Foucault, Ferrida, Deleuze & Cie y las mutaciones de la vida intelectual en los Estados Unidos*. Melusina.

Negri, Antonio (2005). *Contra el pensamiento débil de la organización*.

Contrapoder, 9(6), Madrid.

Nelson, Randy J., & Trainor, Brian C. (2007). Neural mechanisms of aggression. *Nature Reviews Neuroscience*, 8, 536-546.

<https://doi.org/10.1038/nrn2174>

Nietzsche, Friedrich (2005). *Genealogía de la moral*. (Sánchez Pascual, A., Trad.). Alianza.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged*

Students and Noddings, Nel (2002). Educating moral people. A Caring Alternative to Character Education. Teachers College Press.

Schools. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

- (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*, PISA. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>

O'Sullivan, Simon (2010). The aesthetics of affect: Thinking art beyond representation. *Angelaki: journal of theoretical humanities*, 6(3), 125-135. <https://doi.org/10.1080/09697250120087987>

Onsès Segarra, Judit & Estalayo Bielsa, Paula (2020). Integration Policies of Migrant Children in Catalonia: Challenges and Opportunities for Change. *ANNALES. Series Historia et Sociologia*, 30(4), 629-642. <http://doi.org/10.19233/ASHS.2020.42>

ONU: Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>

Ortega González, Karen Lorena (2009). Series abyectos: ¿La muerte del ser como sujeto? (Aproximación a dos cuentos de Ángel Santiesteban Prats). *Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica*, 11, 139-153.

Ortega Ruiz, Pedro (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, LXII (227), 5-30.

- (2022). Prólogo. En Ramón Mínguez Vallejos y Luis Linares Borboa (Coord.), *La pedagogía de la alteridad. Un compromiso ético con otro modo de educar* (pp. 6-18). Octaedro.

Osgood, Jayne, Semenee, Paulina y Diaz-Diaz, Claudia (2020). Interview with Jayne Osgood. In *Posthumanist and New Materialist Methodologies, Children: Global Posthumanist Perspectives and Materialist Theories* (pp. 47-59). https://doi.org/10.1007/978-981-15-2708-1_5

Pain, Rachel (2001). Gender, Race, Age and Fear in the City. *Urban Studies*, 38 (5-76), 899-913. <https://doi.org/10.1080/00420980120046590>

Pallarès Piquer, Marc (2014). El absentismo en la educación secundaria.

Detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11, 49-68.

- Parlamento Europeo (2009, 2 de abril). “Resolución del 2 de abril del Parlamento Europeo sobre la educación de los hijos de los migrantes (2008/2328(INI))”. Bruselas: Comité de Cultura y Educación.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A52009IP0202>
- Parreñas, Rachel (2005). Long distance intimacy: class, gender and intergenerational relations between mothers and children in Filipino transnational families. *Global Networks*, 5 (4), 317-336.
- Patai, Daphne (1991). *Women's Words: The Feminist Practice of Oral History*. Routledge.
- Patarroyo, Luz Elena (2018). Ética, ciudadanía y derechos humanos, aportes para la Pedagogía de los cuidados. En Iratxe Palacín (Coord.), *Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción* (pp. 40-49). Fundación InteRed.
- Pedone, Claudia (2008). «Varones aventureros» vs. «madres que abandonan». Reconstrucción de las relaciones familiares a partir de la migración ecuatoriana. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana: REMHU*, 16(30), 45-64.

- Pedwell, Carolyn (2012a). Affective (Self)-Transformations: Empathy, Neoliberalism and International Development. *Feminist Theory*, 13(2), 163-179. <https://doi.org/10.1177/1464700112442644>
- (2016). De-colonising empathy: Thinking affect transnationally. *Samyukta: A Journal of Women's Studies*, Special Issue, 'Decolonizing Theories of the Emotions'. Ed. S. Gunew, XVI(1), 27-49.
 - (2012b). Economies of Empathy: Obama, Neoliberalism and Social Justice. *Environment and Planning D: Society and Space*, 30(2), 280-297. <https://doi.org/10.1068/d22710>
- Pérez Bustos, Tania y Márquez, Sara Daniela (2016). Destejiendo puntos de vista feministas: reflexiones metodológicas desde la etnografía del diseño de una tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 31(11), pp. 147-169.
- Pérez Sanz, Paula (2021). *Etnografía de las políticas cotidianas. Contra la injusticia espacial en el barrio de Almanjáyar (Granada)*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada] <http://hdl.handle.net/10481/70145>
- Perrenoud, Philippe (2011). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Graó.

- Pessar, Patricia (1999). Engendering migration studies: The case of new immigrants in the United States. *American Behavioral Scientist*, 42(4), 577-600. <https://doi.org/10.1177/00027649921954372>
- Pillow, Wanda (2003). Confession, Catharsis, or Cure? Rethinking the Uses of Reflexivity as Methodological Power in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196.
<http://dx.doi.org/10.1080/0951839032000060635>
- Platero, Lucas (2017). Interseccionalidad. En Platero, Lucas, Rosón, María y Ortega, Esther (eds.). *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 262-271). Bellaterra.
- (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.
- Platero, Lucas y Enguix, María (2017). Prefacio. En Jasbir Puar, *Ensamblajes terroristas: el homonacionalismo en tiempos queer* (pp. 11-15). Bellaterra.
- Pons Rabasa, Alba (2019). Desafíos epistemológicos en la investigación feminista: hacia una teoría encarnada del afecto. *Debate Feminista*, 57, 134-155. <https://doi.org/10.22201/cieq.2594066xe.2019.57.08>

- Pratt, Geraldine (1999). Geographies of identity and difference: making boundaries. En Doreen Massey, John Allen & Phil Sarre (Eds.), *Human geography today* (pp. 151-168). Polity Press.
- Puar, Jasbir K. (2017). *Ensamblajes terroristas: el homonacionalismo en tiempos queer*. Bellaterra.
- (2012). I would rather be a cyborg than a goddess. Becoming-Intersectional in Assemblage. *philoSOPHIA: A Journal of Continental Feminism*, 2 (1): 49-66 <https://muse.jhu.edu/article/486621>
- Puig de la Bellacasa, Maria (2013a). Pensar con cuidado (Parte I). *Editorial Concreta*. <http://www.editorialconcreta.org/Pensar-con-cuidado#nb7> [Último acceso: 01/06/2023]
- (2013b). Pensar con cuidado (Parte II). *Editorial Concreta*. <http://www.editorialconcreta.org/Pensar-con-cuidado-Parte-III> [Último acceso: 06/06/203]
- Pujol, Joan, Montenegro, Marisela y Balasch, Marcel (2003). Los límites de la metáfora lingüística: implicaciones de una perspectiva corporeizada para la práctica investigadora e interventora. *Política y Sociedad*, 40(1), 57-70. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0303130057A>
- Quijano, Aníbal (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*

(pp. 777-832), CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>

Quijano, Anibal (2002). Colonialidad del poder, globalización y democracia.

Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, 4, (7-8), Septiembre –Abril.

<https://www.rrojasdatabank.info/pfpc/quijan02.pdf>

Ramos Vázquez, Isabel (2009). Policía de Vagos para las ciudades españolas del siglo XVIII. *Estudios de Historia Jurídica*, 31, 217-258.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552009000100009>

Real Decreto 557/2011, de 20 e abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009 (BOE núm. 103, de 30/04/2011).

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/04/20/557/con>

Remme, Devyn (2017, 16 de junio). Affirmative Difference. En *Almanac*.

<https://newmaterialism.eu/almanac/a/affirmative-difference.html>

[Último acceso: 31/05/2023].

Renold, Emma & Ivinson, Gabrielle (2014). Horse-girl assemblages: towards apost-human cartography of girls' desire in an ex-mining valleys

community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(3), 361-376. <http://doi.org/10.1080/01596306.2014.888841>

Restrepo, Eduardo (2016a). El proceso de investigación etnográfica.

Consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1(1), 162-179.

- (2016b). Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado. *Revista Latina de Sociología (RELASO)*, 6, 60-71. <http://dx.doi.org/10.17979/relaso.2016.6.1.1965>
- (2004). *Políticas del conocimiento y alteridad étnica*. Universidad de la Ciudad de México.

Revelles Benavente, Beatriz (2018). Material knowledges. Intra-acting van der

Tuin's new materialism with Barad's agential realism. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 75-91.

<https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.1190>

Revelles-Benavente, Beatriz y Ramos-González, Ana María (2019).

Introducción a la edición española en Beatriz Revelles-Benavente y Ana María González Ramos (Eds.), *Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política*. Morata.

Revelles-Benavente, Beatri, González-Ramos, Ana M. y Nardini, Krizia (2014).

Nuevo materialismo feminista: engendrar una metodología

ético-onto-epistemológica. *Artnodes*, 14, 2-6.

<https://doi.org/10.7238/a.v0i14.2410>

Revelles-Benavente, Beatriz y Sancho-Gil, Juana (2020). Reexplorando «la materia»: implicaciones para la investigación educativa y social. En Almudena Ocaña Fernández, Fernando Hernández Hernández, José Ignacio Rivas Flores, Juan de Pablos Pons, Juana María Sancho Gil, Lourdes Montero Mesa (Coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.

Riera-Retamero, Marina, Hernández-Hernández, Fernando, de Riba-Mayoral, Silvia, Lozano-Mulet, Paula y Estalayo-Bielsa, Paula (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 43, 167-192. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>

Ricoeur, Paul (1992). *Oneself as Another*. The University of Chicago Press.

Robertson, Roland (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Sage Publications.

Rodó-Zárate, Maria (2017a). Affective Inequality and Heteronormative Discomfort. *Journal of Economic and Human Geography*, 108(3), 302-317. <https://doi.org/10.1111/tesg.12234>

- (2015). El acceso de la juventud al espacio público en Manresa. Una aproximación desde las geografías feministas de la interseccionalidad. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XIX(504), 1-26.
- (2017b). Geografies de la interseccionalitat: llocs, emocions i desigualtats. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 82, 141-163.
<https://raco.cat/index.php/TreballsSCGeografia/article/view/321188>
- (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.

Rodó-Zárate, Maria y Baylina, Maria (2018). Intersectionality in feminist geographies. *Gender, Place and Culture*, 25(4), 547-553.
<https://doi.org/10.1080/0966369X.2018.1453489>

Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier. y García Jiménez, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Roffe, Jonathan (2010). Multiplicity. En Adrian Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh University Press.

Rogowska-Stangret, Monika (2019). Compartiendo vulnerabilidades. Buscando «fronteras ingobernables» en la academia neoliberal. En Beatriz Revelles Benavente y Ana María González Ramos (Eds.),

Género en la educación. Pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política. Morata.

- (2017). Corpor(e)al Cartographies of New Materialism: Meeting the Elsewhere Halfway. *The Minnesota Review*, 88, 59-68.

<https://doi.org/10.1215/00265667-3787390>

- (2018, 22 de marzo). Affirmative Difference. En *Almanac*.

<https://newmaterialism.eu/almanac/s/situated-knowledges.html>

[Último acceso: 01/06//2023].

Rogowska-Stangret, Monika y Cielemeńska, Olga (2020). Vulnerable academic performances. Dialogue on matters of voice and silence in academia.

MATTER. Journal of New Materialist Research, 1, 23-51.

<https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i1.30161>

Romm, Norma Ruth Arlene (2020). Reflections on a Post-Qualitative Inquiry With Children/Young People: Exploring and Furthering a Performative Research Ethics. *Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), Art. 6.

<https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3360>

Romero Bachiller, Carmen (2006). Articulaciones Identitarias. Prácticas y representaciones de género y “raza”/etnicidad en “mujeres migrantes” en el barrio de Embajadores (Madrid). [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].

- (2008). Documentos y otras extensiones protésicas, o como apuntalar la «identidad». *Política y Sociedad*, 45, 139-157.

<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO080833013>

9A

Romero Bachiller, Carmen y Montenegro Martínez, Marisela (2018). Políticas públicas para la gestión de la diversidad sexual y de género: un análisis interseccional. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-14.

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-121>

1

Romero Losacco, José (2018). *La invención de la exclusión. Individuo, desarrollo e inclusión*. Fundación Editorial El Perro y La Rana.

Rose, Deborah Bird (2013). *Reports from a wild country : ethics for decolonisation*. University of New South Wales Press.

Rose, Gillian (1993). *Feminism and Geography: The Limits of Geographical Knowledge*. Polity.

Rosiek, Jerry Lee, Snyder, Jimmy and Pratt, Scott L. (2019). The New Materialisms and Indigenous Theories of Non-Human Agency: Making the Case for Respectful Anti-Colonial Engagement. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 331-346. <https://doi.org/10.1177/1077800419830135>

Rousseau, J. (1966). *El contrato social*. Taurus.

Ruddick, Sue (1996). Constructing difference in public space: race, class, and gender as interlocking systems. *Urban Geography*, 17, 132-151.

<https://doi.org/10.2747/0272-3638.17.2.132>

Said, Edward W. (2013). *Orientalismo*. Penguin Random House Grupo Editorial España.

Saldanha, Arun (2013). Bastard and mixed-blood are the true names of race: an introduction. En Arun Saldanha & James Michael Adams (Eds.), *Deleuze and Race* (pp. 6-34). Edinburgh University Press.

- (2007). *Psychedelic White: Goa Trance and the Viscosity of Race*.

University of Minnesota Press.

- (2006). Reontologising race: the machinic geography of phenotype.

Environment and Planning D: Society and Space, 24(1), 9-24.

<https://doi.org/10.1068/d61j>

- (2017). *Space after Deleuze*. Bloomsbury Academic.

Sánchez Morales, María Rosario (2009). Inmigración y sinhogarismo. *Temas para el debate*, 174, 31-34.

Sánchez Sáinz, Mercedes (2019). *Pedagogías queer ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.

Sancho Gil, Juana María (2022). “No nos humilléis, no nos conocéis”. El Diario de la Educación [12/05/2022].

<https://eldiariodelaeducacion.com/2022/05/12/no-nos-humilleis-no-no-s-conoceis/>

Sanmartín Espligues, José (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Δαίμων. Revista de Filosofía*, 42, 9-21.

Santos, Milton (1965). *A cidade nos países subdesenvolvidos*. Civilização Brasileira.

Schulz, Karsten A. (2017). Decolonizing political ecology: ontology, technology and critical enchantment. *Journal of Political Ecology*, 24(1), 12-143.
<https://doi.org/10.2458/v24i1.20789>

Sebastini, Luca, Cota, Ariana S., Álvarez Veinguer, Aurora y Olmos Alcazar, Antonio (2020). Descolonizar la investigación sobre migraciones: apuntes desde una etnografía colaborativa. *Athenea Digital*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2483>

Sellers, Marg (2015). ...working with (a) rhizoanalysis...and working (with) a rhizoanalysis. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12, 6-31. <https://doi.org/10.29173/cmplct23166>

Sémelin, Jacques (1983). *Pour sortir de la violence*. Les édition ouvrières.

- Shapiro, Ann-Louise (Ed.) (1981). *Feminists Revision History*. Rutgers University Press.
- Sharp, Hasana (2011). *Spinoza and the Politics of Renaturalization*. The University of Chicago Press.
- Shirazi, Faegheh (2019). The Veiling Issue in 20th Century Iran in Fashion and Society, Religion, and Government. *Religions*, 10 (8), 461.
<https://doi.org/10.3390/rel10080461>
- Simondon, Gilbert (2007). *L'individuation psychique et collective. A la lumière des notions de Forme, Information, Potentiel et Métastabilité*. Editions Aubier.
- Síndic de Greuges. 2008. *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Síndic de Greuges (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Propostes per a un nou decret i per a nous protocols d'actuació*. Barcelona. Síndic de Greuges de Catalunya.
https://www.sindic.cat/site/unitFiles/6654/Document%20propostes%20PSE_nov2019.pdf [Último acceso: 18/05/2023]
- Síndic de Greuges (2023). *Informe al Parlament 2022. Síndic de Greuges de Catalunya*. Síndic de Greuges de Catalunya.

https://www.sindic.cat/site/unitFiles/9302/Informe%20al%20Parlament_2022_cat.pdf [Último acceso: 18/05/2023]

Sinisi, Liliana (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14.

Slee, Roger (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

Soja, Edward (2014). *En busca de la justicia espacial*. Tirant Humanidades.

- (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. Verso.

Solanes Corella, Ángeles (2010). Un balance tras 25 años de leyes de extranjería en España: 1985-2010. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 77-102.

<https://vlex.es/vid/balance-tras-leyes-extranjeria-302568262>

Sorel, Georges (2016). *Reflexiones sobre la violencia*. Alianza.

Spinoza, Baruch (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Alianza.

Spivak Chakravorty, Gayatri (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Harvard University Press.

- (1985). Criticism, feminism, and the institution. *Thesis Eleven*, 10(11), 175-189.
- (1987). *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics*. Methuen.

- (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. Enhancement. *Journal of Political Ecology* 24(1), 125-143. <https://doi.org/10.2458/v24i1.20789>

Staunæs, Dorthe (2005). From Culturally Avant-garde to Sexually Promiscuous: Troubling Subjectivities and Intersections in the Social Transition from Childhood into Youth. *Feminism & Psychology*, 15(2), 149-167. <https://doi.org/10.1177/0959353505051719>

- (2003). Where have all the subjects gone? Bringing together the concepts of intersectionality and subjectification. *NORA: Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 11 (2), 101-110. <https://doi.org/10.1080/08038740310002950>

Stefano, Portelli (2015). *La ciudad horizontal: Urbanismo y resistencia en un barrio de Casas Baratas de Barcelona*. Bellaterra

Stein, Sharon & Andreotti, Oliveira (2017). Afterword: provisional pedagogies toward imagining global mobilities otherwise. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 135-146. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1265441>

Stengel Barbara & Weems Lisa (2010). Questioning safe space. *Studies in Philosophy and Education*, 29(6), 505-507. <http://dx.doi.org/10.1007/s11217-010-9205-8>

STEPS Consulting (2007). The conditions in centers for third country national (detention camps, open centers as well as transit centres and transit zones) with a particular focus on provisions and facilities for persons with special needs in the 25 EU member states. *Parlamento Europeo. Directorate-General Internal Policies. Policy Department C. Citizens Rights and Constitutional Affairs.*

[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2007/393275/IPOL-LIBE_ET\(2007\)393275_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2007/393275/IPOL-LIBE_ET(2007)393275_EN.pdf)

Steyerl, Hito (2019). *Arte Duty Free. El arte en la era de la guerra civil planetaria.* Caja Negra.

Strathern, Marilyn (1991). *Fuera de contexto. Las ficciones persuasivas de la antropología.* En Clifford Geertz y James Clifford (Eds.), *El surgimiento de la antropología posmoderna* (pp. 214-274). Gedisa.

St. Pierre, Elizabeth Adams. (2019a). Post Qualitative Inquiry in an Ontology of Immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-16.

<https://doi.org/10.1177/1077800418772634>

- (2019b). Post Qualitative Inquiry, the Refusal of Method, and the Risk of the New. *Qualitative Inquiry*, 27(1), 1-7.

<https://doi.org/10.1177/1077800419863005>

- (2016). Rethinking the Empirical in the Posthuman. En Carol Taylor and Christina Hughes (Eds.). *Posthuman Research Practices in Education* (pp.25-36). Palgrave. http://dx.doi.org/10.1057/9781137453082_3
- (2020). Why Post Qualitative Inquiry? *Qualitative Inquiry*, 27(2), 1-4. <https://doi.org/10.1177/1077800420931142>

Suárez Navaz, Liliana y Hernández Castillo, Rosalva Aída (Eds.) (2008).

Descolonizando el Feminismo. Teorías y Prácticas desde los Márgenes.
Cátedra.

Suárez Navaz, Liliana (2004). Transformaciones de género en el campo transnacional. El caso de mujeres inmigrantes en España. *La ventana*, 2(20), 293-331.

Susinos Rada, Teresa y Parrilla Latas, Ángeles (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447>

Taguchi, Hillevi Lenz (2013). Images of thinking in feminist materialisms: Ontological divergences and the production of researcher subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 706-716. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788759>

Tarabini, Aina (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), especial COVID-19.

<http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

Tarabini, Aina, Jacovkis, Judith y Montes Alejandro (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF.

Tassin, Etienne (2012). De la subjetivación política.

Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 36-49. <http://dx.doi.org/10.7440/res43.2012.04>

Taylor, Carol (2016). Edu-crafting a cacophonous ecology: Posthumanist research practices for Education. En Carol Taylor & Christina Hughes (Eds.), *Posthuman research practices in education* (pp. 5–24). Palgrave.

- (2019). Objects, bodies and space: gender and embodied practices of mattering in the classroom. En Jessica Ringrose, Katie Warfield & Shiva Zarabadi (Eds.), *Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education* (pp. 47-62). Routledge.

Taylor, Carol A. & Ivinson, Gabrielle (2013). Material feminisms: new directions for education. *Gender and Education*, 25(6), 665-670.

<https://doi.org/10.1080/09540253.2013.834617>

The Roestone Collective (2014). Safe Space: Towards a Reconceptualization.

Antipode, 46(5), 1346-1365. <https://doi.org/10.1111/anti.12089>

Thorne, Barrie (1992). Feminism and the family: two decades of thought. En

Barrie Thorne & Marielyn Yalom (Eds.), *Rethinking the family: some feminist questions, revised edition* (pp. 3–30). Northeastern University Press.

Tizón García, Jorge L. (2013). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. Herder.

Torrano, Andrea (2009). Ontologías de la monstruosidad: el cyborg y el monstruo biopolítico.

https://www.academia.edu/1329761/Ontolog%C3%ADas_de_la_monstruosidad_el_cyborg_y_el_monstruo_biopol%C3%ADtico

Tort, Antoni y Simó, Núria (2007). Escolarització, immigració i territori. Algunes reflexions. *Ausa XXIII*, 159, 123-136.

Tuck, Eve and Yang, K. Wayne (2012). Decolonization is not a metaphor.

Decolonization: Indigeneity, Education & Society, 1(1), 1-40.

Trinh. T. Minh-ha (1989). *Women, Native, Other: Writing Post coloniality and feminism*. Indiana University Press.

- Truman, Sarah E. (2019). Inhuman literacies and affective refusals: Thinking with Sylvia Wynter and secondary school English. *Curriculum Inquiry*, 49, 110-128. <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1549465>
- Tuck, Eve y Yang, K. Wayne (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization. Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40. <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18630>
- Tyner, James A. (2012). *Space, Place, and Violence*. Routledge.
- UNODC (Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito) (2019). Estudio Mundial sobre el Homicidio. Resumen Ejecutivo. [https://www.unodc.org/documents/ropan/2021/HOMICIOS EN ESPA NOL.pdf](https://www.unodc.org/documents/ropan/2021/HOMICIOS_EN_ESPA_NOL.pdf)
- Valdez Ayala, Zuleyka (2013). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24. [https://doi.org/10.18845/rc.v21i1%20\(2012\).810](https://doi.org/10.18845/rc.v21i1%20(2012).810)
- Valencia, Sayak (2010). *Capitalismo Gore*. Melusina.
- Varela Huerta, Amarela (2015). «Buscando una vida vivible»: la migración forzada de niños de Centroamérica como práctica de fuga de la 'muerte en vida'. *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual*, (noviembre-diciembre, 2015), 19-29.

- Van der Tuin, Iris & Dolphijn, Rick (2011). The Transversality of New Materialism. *Women: a cultural review*, 21(2), 153-171.
<https://doi.org/10.1080/09574042.2010.488377>
- Van der Tuin, Iris & Verhoeff, Nanna (2022). *Critical Concepts for the Creative Humanities*. Rowman & Littlefield.
- Van der Tuin, Iris (2011). A Different Starting Point, a Different Metaphysics': Reading Bergson and Barad Diffractively. *Hypatia*, 26 (1), 22-42.
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01114.x>
- (2015). *Generational Feminism: New Materialist Introduction to a Generative Approach*. Lexington Books.
 - (2009). VAN der TUIN, Iris (2009). Jumping Generations: On Second- and Third-Wave Feminist Epistemology. *Australian Feminist Studies*, 24(59), 17-31. <http://dx.doi.org/10.1080/08164640802645166>
- Varela, Nuria (2008). *Feminismo para principiantes*. Ediciones B.
- Vecchio, Lindsay, Dhillon, Karamjeet K. & Ulmer, Jasmine B. (2017). Visual methodologies for research with refugee youth. *Intercultural Education*, 28(2), 131-142. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1294852>
- Venn, Coze (2009). Identity, diasporas and subjective change: The role of affect, the relation to the other, and the aesthetic. *Subjectivity*, 26(1), 3-28. <https://doi.org/10.1057/sub.2008.37>

- (2014). «Race» and the disorders of identity: Rethinking difference, the relation to the other and a politics of the commons. *Subjectivity*, 7, 37-55. <https://doi.org/10.1057/sub.2013.17>

Venuti, Lawrence (2014). Introduction. *The Translator*, 4(2), 135-144.
<http://dx.doi.org/10.1080/13556509.1998.10799016>

Verloo, M. (2009). Intersectionaliteit en interferentie: Hoe politiek en beleid ongelijkheid behouden, bestrijden en veranderen [Intersectionality and interference: How politics and policies keep, fight, and change inequality]. *Artikelen*, 12(3).
<https://ugp.rug.nl/genderstudies/article/view/1882>

- (2006). Multiple inequalities, intersectionality and the European Union. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 211-228.
<https://doi.org/10.1177/1350506806065753>

Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
<https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Villaverde Aguilera, María José (2015). *La construcción de identidades en adolescentes de origen extranjero y los discursos sobre duelo migratorio. Implicaciones en educación intercultural*. [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/36730>

Villenas, Sofia (1996). The colonizer/colonized chicana ethnographer: Identity, marginalization, and co-optation in the field. *Harvard Educational Review*, 66(4), 711-731.

<http://dx.doi.org/10.17763/haer.66.4.3483672630865482>

Viveros Vigoya, Mara (2002b). Dionysian blacks: Sexuality, body and racial order in Colombia. *Latin American Perspectives*, 29(2), 60-77.

<http://dx.doi.org/10.1177/0094582X0202900204>

- (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17.

<https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

Wacquant, Llöic (2007). *Los condenados de la ciudad*. Siglo XXI.

Wade, Peter (2008). Debates contemporáneos sobre raza, etnicidad, género y sexualidad en las ciencias sociales. En Peter Wade, Fernando Urrea Giraldo y Mara Viveros Vigoya (Eds.), *Raza, etnicidad y sexualidades. Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (pp. 41-66). Universidad del Valle, Centro de Estudios de Género, Mujer y Sociedad.

Walsh, Catherine (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad Perspectivas críticas y políticas. *Visión Global*, 15(1-2), 61-75.

<https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>

Whitehead, Alfred North (1985). *Process and reality*. Free Press.

Wolf, Naomi (1991). *El mito de la belleza*. Colección reflexiones.

Wolfe, Charles T. (2015). Diderot and materialist theories of the self. *Society and Politics*, 9(1), 75-94.

- (2017). Materialism New and Old. *Antropología experimental*, 17(13), 215-224. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i17.3510>

Williams, J. (2010). Immanence. In A. Parr (Ed.), *The Deleuze Dictionary* (pp. 128-130). Edinburgh University Press.

Yuval-Davis, Nira (2006). Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.
<https://doi.org/10.1177/1350506806065752>

Zapata Hidalgo, María (2019). *La depresión y su recuperación. Una etnografía feminista y corporal*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco].
<http://hdl.handle.net/10810/32923>

Zarabadi, Shiva Hassan (2021). *Racialising assemblages and affective events: A feminist new materialism and post-human study of Muslim schoolgirls in London*. [Tesis doctoral, University College London].
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10131948>

Zembylas, Michalinos (2018a). Affect, race, and white discomfort in schooling:

decolonial strategies for 'pedagogies of discomfort. *Ethics and Education*, 13(1), 86-104.

<https://doi.org/10.1080/17449642.2018.1428714>

- (2007). Mobilizing Anger for Social Justice: The politicization of the emotions in education. *Teaching Education*, 18(1),15-28.

<http://doi.org./10.1080/10476210601151516>

- (2020). Posthumanism, education and decolonization. A conversation with Michalinos Zembylas. Intra-view by Jacky Barreiro, Melisse Vroegindeweij and Magali Forte. *Matter: Journal of New Materialis Research*, 1(2), 123-153. <https://doi.org/10.1344/jnmr.v1i2.31972>

- (2018b). The Entanglement of Decolonial and Posthuman Perspectives: Tensions and Implications for Curriculum and Pedagogy in Higher Education. *Parallax*, 24(3), 254-267.

<https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496577>

Zembylas, Michalinos & Chubbuck, Sharon (2009). Emotions and Social

Inequalities: Mobilizing Emotions for Social Justice Education. En Paul A. Schutz & Michalinos Zembylas (Eds.), *Advances in Teacher Emotion Research* (pp. 343–363). Springer.

Referencias

- Zhang-Yu, Cristina, García Díaz, Sarai, García Romero, David y Lalueza, José Luis (2020). Funds of identity and self-exploration through artistic creation: addressing the voices of youth. *Mind, Culture and Activity*, 28(2), 138-151. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1760300>
- Zúñiga Elizalde, Mercedes (2014). Las mujeres en los espacios públicos: entre la violencia y la búsqueda de libertad. *Región y Sociedad*, 4, 77-100.
- Zylinska, Joanna (2014). *Minimal Ethics for the Anthropocene*. Open Humanities Press. <http://dx.doi.org/10.3998/ohp.12917741.0001.001>

Anexos

Anexo A

Listado de las entrevistas y los grupos de discusión

Entrevistas

Entrevista nº 1, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 25 de septiembre de 2019

Entrevista nº 2, Técnica de Integración Social, María, 08 de noviembre de 2019

Entrevista nº 3, Educadora Social, El Til·ler, Sara, 08 de noviembre de 2019

Entrevista nº 4, Promotor Escolar, Pedro, 08 de noviembre de 2019

Entrevista nº 5, Educador Emocional, Rodrigo, 26 de noviembre de 2019

Entrevista nº 6, Madre de alumna, Lucrecia, 29 de noviembre de 2019

Entrevista nº 7, Tutora del Aula de Nuria, Nuria, 29 de diciembre de 2019

Entrevista nº 8, Estudiante 4º ESO, Jesús, 23 de noviembre de 2020

Entrevista nº 9, Estudiante 4º ESO, Gonzalo, 23 de noviembre de 2020

Entrevista nº 10, Estudiante 4º ESO, Sergio, 23 de noviembre de 2020

Entrevista nº 11, Estudiante 4º ESO, Marcos, 23 de noviembre de 2020

Entrevista nº 12, Estudiante 4º ESO, Julia, 23 de noviembre de 2020

Entrevista nº 13, Estudiante 4º ESO, Saima, 27 de noviembre de 2020

Entrevista nº 14, Estudiante 4º ESO, Rocío, 27 de noviembre de 2020

Entrevista nº 15, Estudiante 4º ESO, Fátima, 27 de noviembre de 2020

Entrevista nº 16, Orientadora y profesora de la ESO, Teresa, 14 de diciembre de 2020

Entrevista nº 17, Estudiante 4º ESO, Claudia, 15 de diciembre de 2020

Entrevista nº 18, Profesora de la ESO, Irene, 18 de diciembre de 2020

Entrevista nº 19, Esudiantes 3º ESO, Andrea y Jalila, 21 de diciembre de 2020

Entrevista nº 20, Educador Emocional, Rodrigo, 22 de enero de 2021

Entrevista nº 21, Estudiante 3º ESO, Yasir, 25 de enero de 2021

Entrevista nº 22, Estudiantes 3º ESO, Alicia y Patricia, 28 de enero de 2021

Entrevista nº 23, Profesora de la ESO, Joana, 29 de enero de 2021

Entrevista nº 24, Profesor de la ESO, Arnau, 16 de febrero de 2021

Entrevista nº 25, Estudiante 3º ESO, Alberto, 22 de febrero de 2021

Entrevista nº 26, Estudiante 3º ESO, Carlos, 22 de febrero de 2021

Entrevista nº 27, Estudiante 3º ESO, Óscar, 09 de marzo de 2021

Entrevista nº 28, Equipo Directivo, Domi y Mireia, 13 de marzo de 2021

Grupos de discusión

Grupo de discusión 1, Equipo Educativo Primaria, 12 de noviembre de 2019

Grupo de discusión 2, Familias estudiantado, 08 de noviembre de 2019

Grupo de discusión 3, Equipo Educativo Secundaria, 13 de noviembre de 2019

Grupo de discusión 4, 4º de la ESO, 09 de noviembre de 2020

Grupo de discusión 5, 4º de la ESO, 13 de noviembre de 2020

Grupo de discusión 6. 4º de la ESO, 23 de noviembre de 2020

Grupo de discusión 7, 4º de la ESO, 27 de noviembre de 2020

Anexo B

Tablas de las observaciones realizadas

Observaciones realizadas en el curso 2019/2020

Fecha	Grupo	Momentos de observación
05/11/2019	1	Matemáticas Inglés Recreo Proyectos y hábito lector Recreo Geografía
07/11/2019	1	Recreo Educación física Recreo Física y química
12/11/2019	1	Recreo Proyectos Recreo Geografía APS (aprendizaje y servicio): proyecto en la biblioteca
13/11/2019	1	Recreo Proyectos y hábito lector Recreo Música
19/11/2019	1	Recreo Proyectos y hábito lector Recreo Geografía
26/11/2019	1	Recreo Proyectos y hábito lector

Anexos

27/11/2019	1	Proyectos Recreo Música
		Evolución trimestre del claustro profesores
29/11/2019	2	Hábito lector Proyectos
04/12/2019	1	Excursión MNAC (Museo Nacional de Arte Catalán)
		Evaluación trimestre 3º con claustro profes
05/12/2019	2	Castellano Matemáticas
09/12/2019	1	Catalán Castellano
	2	Geografía Tutoría Inglés
11/12/2019		Claustro profesores: Evaluación trimestre 2º de ESO
13/12/2019	1	Proyecto Basket beat Proyectos
16/12/2019	1 y 2	Conciertos en el centro cívico de Bon Pastor
15/01/2020	2	Tecnología Música Proyectos
04/02/2020	1	Hábito Lector y Proyectos

Anexos

05/02/2020	2	Excursión: Punto Verde Música
11/02/2020	1 y 2	APS (Proyecto de Aprendizaje y Servicio) - Casal d'avis
12/02/2020	1	Hábito Lector Projectes y Calaixos
20/02/2020	1	Educación física
21/02/2020	Excursión al río de todo el centro	
26/02/2020	1	Proyectos y Calaixos

Observaciones realizadas en el curso 2020/2021

21/09/2020	1	Proyectos Humanísticos Recreo Música Inglés Recreo Proyectos Steam
23/09/2020	2	Lengua Matemáticas Recreo Literatura Inglés
07/10/2020	1	Proyectos Steam Recreo Inglés Lengua
09/10/2020	2	Recreo Física y química Tutoría Recreo Emprendeduría
13/10/2020	2	Aula d'acollida Matemáticas Recreo Proyectos Humanísticos Recreo Literatura
15/10/2020	1	Recreo Lengua Tutoría Recreo
22/10/2020	2	Emprendeduría Música

Anexos

		Recreo
	1	Lengua Tutoría
23/10/2020	1	Recreo Matemáticas
	2	Tutoría Recreo
	1	Proyectos
27/10/2020	1	Artistas en residencia Recreo
	2	Literatura
29/10/2020	1	Lengua Tutoría
04/11/2020	1	Inglés Lengua Recreo Educación física
06/11/2020	2	Tutoría Recreo
	1	Proyectos Humanísticos
03/12/2020	2	Inglés
	1	Tutoría

Anexo C

Guión de las entrevistas

Entrevistas estudiantes G2

Explicarles al inicio de qué va la entrevista, pedir consentimiento y pedirles que se pongan un pseudónimo.

Bloque I. Percepciones de la vida en la escuela

1. [Partiendo de lo que salió en el GDD o biograma] Dijiste que llegaste de (lugar) en (fecha). ¿Cómo te sentiste al llegar? Contaste que... (a partir de lo que ha salido en el GDD) y ver si quieren profundizar más en ello.

[Si son locales] Dijiste que llegaste a El Tíller en X curso. ¿Cómo te sentiste al llegar?

2. [Quitar si son locales] ¿Sabes de dónde es tu pasaporte y si tienes permiso de residencia?
3. [Quitar si son locales] Cuando llegaste a Cataluña ¿qué lenguas hablabas o conocías? ¿Cómo has vivido la experiencia de aprender castellano (si fuera el caso) y catalán?
4. ¿En la escuela crees que hay figuras que te han acompañado en el proceso de llegar a Barcelona y a la escuela o que te acompañen si necesitas ayuda. (profes, aula d'acollida, psicóloga, educador emocional, TIS...)? ¿Y fuera de la escuela?

[Si son locales] ¿Crees que hay figuras que te acompañan cuando necesitas hablar con alguien? ¿Y crees que hay figuras que acompañan cuando vienen compañeros de otros países?

5. ¿Crees que la escuela hace por facilitar también la llegada de tu familia y otras familias que vienen? ¿Se hacen actividades para que participen las familias?
[Si son locales] ¿Crees que la escuela hace por facilitar la llegada de las familias que vienen de otros países? ¿Se hacen actividades para que participen las familias?
6. ¿En cuántas escuelas has estado a lo largo de tu vida? ¿Cuál es la que más te ha gustado? ¿Por qué? [Mirar antes biograma: “Estuviste en X escuela antes...”]
7. ¿Por qué viniste a esta escuela?
8. En el grupo de discusión mencionasteis que el profesorado está ahí para ayudaros y tenéis confianza con ellas y ellos. ¿Puedes contar alguna experiencia en la que te hayas sentido valorado o reconocido en la escuela?
9. Comentasteis también que vuestra relación de grupo ahora es muy buena, pero anteriormente no lo fue tanto. ¿Cómo fue tu relación con los compañeros al llegar? ¿Te ayudaron en el proceso de llegada? ¿Y cómo es ahora? ¿Qué ha ido pasando para que os hayáis convertido en una piña?
10. Este es un instituto que tiene estudiantes de muchos sitios diferentes. ¿Cómo vives tú esa diversidad? ¿Te gusta tener compañeros y compañeras de distintos lugares? ¿Por qué?
11. ¿En algún momento te has sentido incomprendido/a por tener experiencias culturales distintas o diferentes costumbres? Por parte de compañeros/as y profesorado, y también fuera del instituto.
12. ¿Cómo te sientes en el instituto?
13. ¿Qué significa para ti venir a este instituto?

Bloque II y III. Percepciones del entorno (hogar, familia, percepciones de futuro)

14. ¿En cuántas casas has vivido a lo largo de tu vida? (En el caso de muchos cambios: ¿Cómo ha sido la experiencia de hacer tantos traslados?)
15. ¿Cómo es el lugar en el que vives ahora? ¿Te gusta? ¿Cuál es la parte de la casa que más te gusta? ¿Y la que menos? ¿Por qué?
16. Si tuvieses que definir tu casa con una palabra, ¿cómo lo definirías? ¿Por qué?
17. ¿Cómo te sientes en tu casa?
18. ¿Cuántas personas viven contigo?
19. A parte de la casa y la escuela en qué otros lugares sueles pasar tu tiempo ahora? ¿Y antes de la pandemia? ¿Qué haces allí? ¿Con quién vas? ¿Qué quieren decir estos lugares para ti?
20. En general ¿qué opinas del barrio? ¿Qué significa este barrio para ti? ¿cómo te sientes en él?
21. ¿Te imaginas en el futuro seguir viviendo aquí?
22. Después de la ESO, ¿qué te gustaría hacer? [Si ya lo hemos hablado en conversaciones: “Después te gustaría estudiar X, o ser X cosa, ¿no?”]
23. ¿Tu familia cómo lo ve? ¿Lo habéis hablado?
24. ¿Con los/as profesores/as lo has hablado? ¿Cómo lo ven?
25. *Tomando como referencia el biograma:* Si tuvieses que marcar en el biograma los momentos de tu vida en que te has sentido mejor, ¿cuáles serían? ¿Por qué? ¿Qué quiere decir para ti sentirte bien? ¿Cuáles crees que son los elementos que te hacen sentir bien?

26. *Tomando como referencia el biograma: ¿cómo te imaginas de aquí a 10 años? ¿Dónde vivirías? ¿Qué harías? ¿De qué crees que depende que esto se pueda o no se pueda realizar?*

Bloque IV. Valores, actitudes y opiniones

(Este bloque se trabajará más en otro GDD con foto-elicitación, a partir de la sesión del teatro del oprimido)

27. *¿Cómo te sientes viviendo aquí?*

Algo más que se quiera añadir.

Entrevistas estudiantes G2

Explicarles al inicio de qué va la entrevista, pedir consentimiento y pedirles que se pongan un pseudónimo.

Bloque I. Percepciones de la vida en la escuela

1. ¿Has nacido aquí en Barcelona? [Si no: ¿dónde has nacido? ¿Cuándo viniste a Barcelona?]
2. ¿Llevas en El Tiler desde P3 o llegaste en algún curso?
3. ¿Por qué viniste a esta escuela?
4. [Si llegó en algún curso] ¿Cómo te sentiste al llegar? ¿Cómo fue el proceso?
5. [Si no ha nacido aquí] ¿Cómo fue el proceso de aprender catalán?
6. ¿Crees que hay figuras que ayudan a compañeros y compañeras que llegan nuevos de otros países? O también, no solo con la acogida, sino que ayuden cuando alguien lo necesita.
7. ¿Cómo ves la relación entre el centro y las familias? ¿Se hacen cosas para que participen?
8. ¿Cómo es tu relación con los profesores y profesoras? ¿Te sientes apoyado, reconocido, etc.? Si necesitas algo, ¿te sientes con la confianza de poder hablar con ellos? [Poner algún ejemplo]
9. ¿Cómo ves la relación del grupo? (Cuidados y conflictividad)
10. El hecho de que en la clase haya gente con orígenes distintos, ¿qué te parece? ¿Te gusta? ¿Por qué?
11. ¿En algún momento te has sentido incomprendido por tener experiencias culturales distintas o diferentes costumbres? Por parte de compañeras y profesorado y fuera del instituto.

12. ¿Se respetan las distintas culturas? ¿Se conocen? ¿Te gustaría que se conociera más sobre tu cultura? Por parte de los profesores, de los compañeros...
13. ¿Cómo te sientes en el instituto?
14. ¿Qué es lo que más te gusta y qué es lo que cambiarías?
15. ¿Qué crees que te aporta venir a El Til·ler?
16. ¿Qué significa para ti venir al instituto? Si tuvieras que decir una palabra que asociaras al centro, ¿cuál sería?

Bloque II. Percepciones del entorno (hogar, familia y barrio)

17. ¿Cuáles son las cosas importantes para ti en tu vida?
18. Aparte de la escuela y en tu casa, ¿dónde más pasas tiempo? ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
19. ¿Cómo es el lugar en el que vives? ¿Te gusta? ¿Con quién vives?
20. ¿Vives en Bon Pastor? ¿Qué te parece el barrio? ¿Cómo te sientes en él? ¿Te gusta? ¿Te ves en un futuro viviendo aquí?

Bloque III. Percepciones de futuro

21. Después de la ESO, ¿qué te gustaría hacer? ¿Qué te gustaría estudiar o en qué te gustaría trabajar?
22. ¿Lo has hablado con los profesores? ¿Qué les parece?
23. ¿Lo has hablado con tu familia? ¿Qué les parece?
24. Si piensas en tu vida hasta ahora, ¿podrías decir cuáles son los momentos en los que te has sentido mejor?
25. ¿Qué quiere decir para ti sentirte bien? En general, diríais que te sientes bien? ¿Cuáles crees que son las cosas que te hacen sentir bien?

26. Si te imaginas dentro de 10 años, ¿cómo te ves? (Familia, lugar en el que vivir, trabajo...)
27. ¿De qué piensas que depende que consigas lo que quieres? ¿Cuáles crees que son los principales obstáculos que puedes encontrar para ello?

Algo más que se quiera añadir.

Entrevistas estudiantes G2

Explicarles al inicio de qué va la entrevista, pedir que firmen el consentimiento informado y pedirles permiso para grabar.

1. ¿Crees que la escuela ha tenido o tiene un estigma? De ser así, ¿crees que ha conseguido salir de él?
2. ¿Crees que los/as estudiantes tienen cierto sentido de estigma por venir a esta escuela?
3. ¿Qué crees que hace posible para el alumnado estudiar en El Til·ler?
¿Qué crees que les aporta?
4. ¿Qué crees que significa para los/as alumnos/as este instituto?
Percibía que El Til·ler es algo importante para muchos alumnos y alumnas, que una de las cosas que se consigue aquí es que la escuela sea un lugar para ellos y ellas. Efectivamente, en las entrevistas con 3º y 4º han salido cosas en relación a que para ellos/as significa comodidad, su casa, o en otro plano, significa libertad, poder expresarse y hablar de ciertos temas. ¿Tú cómo percibes esto?
5. Algo que para mí es básico en El Til·ler, a partir de lo que he visto, son las relaciones pedagógicas afectivas y de cuidado. Creo que desde el profesorado y otras figuras se hace un gran acompañamiento emocional, personal... Los alumnos de 3º y 4º expresaban que se sentían apoyados, ayudados, etc. y que tienen la confianza para compartir con vosotros/as cuando les pasa algo. ¿Cómo ves tú este tema?
6. Otra de las cosas que creo que se consigue con vuestro trabajo es que vean otros referentes, en muchos sentidos: otros modos de relación, otras posibilidades de caminos. ¿Cómo ves tú esto? ¿Crees que a veces pueden entrar en contradicción por modelos y estructuras que vean en su casa y otros distintos que vean aquí?

7. En relación al punto anterior, otra de las líneas que veo importante en vuestro trabajo es el reconocimiento que se les da a los/as alumnos/as. Es decir, hacer que se sientan reconocidos/as, y, a partir de ahí, quizás intentar mayor auto-reconocimiento, que tengan confianza en sí mismos/as, etc., e igual que puedan construir otro relato o otras narrativas de sí mismos/as. ¿Cómo consideras tú esto?
8. ¿Crees que por parte del profesorado hay un reconocimiento de los saberes del alumnado, un reconocimiento de lo que traen consigo y de quiénes son? ¿Qué aprendes tú de tus alumnos y alumnas?
9. ¿Cuáles crees que son los límites de El Til·ler? ¿A dónde no llega?
10. Un tema importante es el del nivel curricular. ¿Cómo vives tú todo esto? ¿Qué opinión tienes?
11. ¿Cómo ves la relación entre las familias y la escuela? ¿Crees que a veces hay una discontinuidad entre los objetivos de la escuela y los objetivos que el estudiante percibe en casa? ¿Crees que en ocasiones El Til·ler consigue traspasar ciertos límites y puede conseguir que un/a alumno/a se motive por los estudios aunque no sea algo que se anime desde casa? Si lo consideras, ¿de qué maneras puede llegar a producirse esto?
12. ¿Cómo ves las relaciones entre los grupos de estudiantes?
 - La convivencia, el cuidado y la conflictividad.
 - Otros aprendizajes más allá del currículum, convivencia intercultural, cultura democrática, etc.

Algo más que se quiera añadir.

